



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Stimmen der Integration –
Kommunikationsstrategien zwischen SchülerInnen mit und
ohne Hörbeeinträchtigungen in den allgemein bildenden
höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und
höheren Schulen am Beispiel des Landes Oberösterreich

Verfasserin

Teresa Eitzinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

Ich bin vielen Menschen zu Dank verpflichtet, weil sie mir bei der Erstellung und Fertigung der Diplomarbeit hilfreich zur Seite gestanden sind und mich dabei in vielerlei Hinsicht unterstützt haben. Allen voran meinen Eltern, die mir während der gesamten Studienzeit sowohl finanziellen als auch emotionalen Beistand geleistet haben und mir damit immer wieder Mut und Kraft gegeben haben, weiterzuarbeiten. Meinem Vater möchte ich außerdem für seine wertvolle Tätigkeit als Korrekturleser der Arbeit danken.

Des Weiteren danke ich allen SchülerInnen, die sich dazu bereit erklärt haben, an der Erhebung teilzunehmen und ihre persönlichen Erfahrungen mir mitzuteilen. Danken möchte ich auch deren Eltern, die mir mit ihrer Zustimmung zur Befragung ihrer Kinder grünes Licht für meine Forschungsarbeit gegeben haben. Ich möchte auch den DirektorInnen und befragten LehrerInnen Dank aussprechen, dass sie sich die Zeit genommen haben, mich bei der Diplomarbeit zu unterstützen. Besonders hervorzuheben ist Herr Prof. Wilfried Schögl vom Landesschulzentrum für Hör- und Sehbildung in Linz, der mir bei diversen Fragen und Anliegen als Ansprechperson stets zur Verfügung gestanden ist und mich darüber hinaus vor allem bei den Arbeiten in Zusammenhang mit den Untersuchungen und Erhebungen wertvoll unterstützt hat.

Besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die fachkundige Unterstützung und für die hilfreichen und nützlichen Ratschläge während des Diplomarbeitsprozesses.

Ein Dankeschön geht auch an Michael, der mir beim computerunterstützten Auswerten der Daten hilfreich ‚unter die Arme gegriffen hat‘. Außerdem danke ich Dominik, Christine, Paul, Marie, Katharina, Lilli, Sarah und allen weiteren Personen, die mich speziell in den letzten Monaten immer wieder mit aufbauenden Worten gestärkt haben, mich somit insbesondere emotional unterstützt haben und mir überdies beim Energietanken und zwischenzeitlichen Abschalten hilfreich zur Seite gestanden sind.

Danke auch an alle LeserInnen meiner Diplomarbeit.

**Das Wort gehört zur Hälfte dem,
welcher spricht,
und zur Hälfte dem,
welcher hört.**

Michel de Montaigne

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| 1. EINLEITUNG | 1 |
| 1.2. PÄDAGOGISCHER HANDLUNGSBEDARF | 1 |
| 1.3. FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGE..... | 3 |
| 1.4. GLIEDERUNG DER DIPLOMARBEIT | 6 |
| 2. GRUNDANNAHMEN UND BEGRIFFSKLÄRUNGEN..... | 7 |
| 2.1. BEEINTRÄCHTIGUNGEN ALS SOZIALES PHÄNOMEN | 7 |
| 2.2. SCHULISCHE INTEGRATION IST NICHT SOZIALE INTEGRATION | 10 |
| 2.3. KOMMUNIKATION ALS BASIS SOZIALER INTEGRATION | 11 |
| 2.4. HÖRBEEINTRÄCHTIGUNGEN ERSCHWEREN ZWISCHENMENSCHLICHE KOMMUNIKATION 12 | |
| 3. INTEGRATIONSSITUATIONEN IN DEN OBERÖSTERREICHISCHEN KLASSEN | 15 |
| 3.1. HISTORISCHE ENTWICKLUNG VON INTEGRATION IN OBERÖSTERREICH – EIN KURZER ÜBERBLICK | 16 |
| 3.2. SCHULGESETZLICHE SACHLAGE DER INTEGRATION IN DEN OBERÖSTERREICHISCHEN ALLGEMEIN BILDENDEN HÖHEREN SCHULEN SOWIE IN DEN BERUFSBILDENDEN MITTLEREN UND HÖHEREN SCHULEN | 18 |
| 3.3. EINZELINTEGRATION – DIE ORGANISATIONSFORM DER INTEGRATION VON SCHÜLERINNEN MIT HÖRBEEINTRÄCHTIGUNGEN IN OBERÖSTERREICH | 21 |
| 3.4. CONCLUSIO UND REFLEXIONEN..... | 22 |
| 4. WEITERE STIMMEN DER INTEGRATION – EIN ÜBERBLICK ÜBER BISHERIGE FORSCHUNGSARBEITEN..... | 23 |
| 4.1. INTERNATIONALE DEUTSCHSPRACHIGE WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN..... | 23 |
| 4.2. INTERNATIONALE ENGLISCHSPRACHIGE WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN..... | 28 |
| 4.3. NATIONALE WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN..... | 29 |
| 4.4. CONCLUSIO UND REFLEXIONEN..... | 31 |
| 5. METHODEN UND DATEN | 33 |
| 5.1. DER ASPEKT DER MIXED METHODS | 34 |
| 5.1.1. <i>Sequential Exploratory Design</i> | 37 |
| 5.2. THEORETISCHE GRUNDLAGE DER DATENGEWINNUNG UND -AUSWERTUNG | 38 |
| 5.3. DARSTELLUNG DER VORGEHENSWEISE | 39 |
| 5.3.1. <i>Die Auswahl der Stichprobe: SchülerInnen</i> | 39 |
| 5.3.2. <i>Datenerhebung: Das offene Leitfadeninterview</i> | 41 |
| 5.3.3. <i>Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse</i> | 43 |
| 5.3.4. <i>Die Auswahl der Stichprobe: LehrerInnen</i> | 45 |
| 5.3.5. <i>Datenerhebung: Der standardisierte Fragebogen</i> | 46 |
| 5.3.6. <i>Datenauswertung: Deskriptive Statistik</i> | 47 |
| 6. ANALYSE DES DATENMATERIALS..... | 50 |
| 6.1. ANALYSE DES DATENMATERIALS DER SCHÜLERINNEN | 50 |
| 6.1.1. <i>Wohlbefinden in der Schulklasse</i> | 50 |
| 6.1.2. <i>Charakterliche Züge der SchülerInnen</i> | 51 |
| 6.1.3. <i>Persönlicher Umgang mit ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘</i> | 53 |
| 6.1.4. <i>Hörbeeinträchtigungen als Problem erleben</i> | 55 |

| | |
|---|----------------|
| 6.1.5. Hörbeeinträchtigungen als problemlos erleben..... | 56 |
| 6.1.6. Individuelles Empfinden des Kontaktes zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen | 57 |
| 6.1.7. Der erste Kontakt innerhalb einer Schulklasse..... | 58 |
| 6.1.8. Allgemeine Klassengemeinschaft heute | 59 |
| 6.1.9. Die Art des Miteinanders zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen | 61 |
| 6.1.10. Außerschulischer Kontakt zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen | 63 |
| 6.1.11. Wünsche und Prognosen im Bezug auf die zukünftige Gemeinschaft..... | 64 |
| 6.1.12. Entwicklungen und Veränderungen der Klassenbedingungen zwischen dem ersten Schultag und heute | 65 |
| 6.1.13. Hörbeeinträchtigungen als Thema im Unterricht..... | 66 |
| 6.1.14. Differenzen zwischen Schule und Zuhause..... | 67 |
| 6.2. ANALYSE DES DATENMATERIALS DER LEHRERINNEN | 68 |
| 6.2.1. Wohlbefinden in der Schulklasse..... | 69 |
| 6.2.2. Charakterliche Züge der SchülerInnen | 70 |
| 6.2.3. Persönlicher Umgang mit ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘ | 71 |
| 6.2.4. Hörbeeinträchtigungen als Herausforderungen / als problemlos erleben | 74 |
| 6.2.5. Allgemeine Klassengemeinschaft | 77 |
| 6.2.6. Die Art des Miteinanders zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen | 79 |
| 6.2.7. Institutionelle Rahmenbedingungen..... | 80 |
| 7. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE | 82 |
| 8. REFLEXION UND DISKUSSION..... | 98 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 105 |
| EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG..... | 113 |
| CURRICULUM VITAE | 115 |
| ABSTRACT (DEUTSCH)..... | 117 |
| ABSTRACT (ENGLISH) | 118 |

ANHANG: CD-ROM

1. Einleitung

In unserer Gesellschaft gelten Gemeinschaft und gegenseitige Akzeptanz unter Berücksichtigung der Persönlichkeit und Beachtung der Menschenrechte als ethisches und unerlässliches Ziel. Dabei haben alle Menschen „ein Grundrecht auf Unterschiedlichkeit, ohne auf Gemeinsamkeit verzichten zu müssen“ (Triendl 1994, 69). Dennoch scheint es nach wie vor nicht möglich, Gemeinsamkeit und Individuelles reibungslos und ohne Erschwernis zu verbinden: Trotz Bemühungen gibt es Menschen, die insbesondere durch ihre zumeist unfreiwillige Unterschiedlichkeit zu anderen Schwierigkeiten und Hindernissen ausgesetzt sind, Gemeinschaft und Verbundenheit mühelos zu erfahren. Demnach kann Verschiedenheit „bezüglich spezieller Merkmale zum Problem werden“ (Biewer 2001, 64).

Differenzen und Unterschiede werden unter anderem durch körperliche und intellektuelle Beeinträchtigungen erkennbar und deutlich. Das Zusammenführen und Vereinen von Unterschiedlichem und Gemeinsamem erweist sich hierbei – unter dem gesellschaftlichen Aspekt betrachtet – oftmals als große Herausforderung. Um an diesem Punkt zu arbeiten und ihn zu hinterfragen, ist es notwendig, den Kern von Gemeinschaft und gegenseitiger Akzeptanz, die zwischenmenschliche Beziehung, näher zu durchleuchten und zu betrachten. Bewusst wahrgenommene Verschiedenheiten treten zumeist erstmals im Kontakt und im sozialen Austausch zwischen Personen mit und ohne Beeinträchtigungen auf. Dabei zeigt sich, ob Beeinträchtigungen zu einem Ausschluss aus einem Kollektiv und zu einer Trennung beziehungsweise zu einer Aussonderung führen oder ob ein Miteinander und DazugeHÖREN trotz Disparität funktionieren kann.

1.2. Pädagogischer Handlungsbedarf

*„Man könnte sagen, Integration beginnt erst richtig mit der Sekundarstufe“
(Georg Feuser 1995, 214)*

Bereits seit Jahrzehnten befassen sich weltweit sowohl praktische als auch wissenschaftliche Bildungssysteme und -einrichtungen sowie auch Forscher mit Fragen der Kontaktnahme beziehungsweise der Verständigung zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, speziell im Schulbereich. Wie in anderen europäischen Ländern verlieren daher auch in

Österreich Debatten und Diskussionen über schulische Integration keinesfalls an Aktualität und Brisanz. Obwohl diesbezüglich, insbesondere in den letzten Jahren, verstärkt an Neuerungen und Fortschritten gearbeitet wurde, lassen das Bedürfnis und die Forderung nach Reformen und Umbildungen der Integrationssituation in den österreichischen Schulen nicht nach. Immerhin ist Gemeinschaft und Gemeinsamkeit aller nicht möglich, „wenn nicht alle die allgemeinen Bildungseinrichtungen besuchen können.“ (Müller 1997, 209) Trotz zahlreicher Dispositionen, Versuche und Experimente, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis, ist bis heute keine uneingeschränkte Zufriedenheit über die aktuelle Sachlage feststellbar. Während auf nationaler Ebene einzelne Gebiete und Disziplinen des Systems Schule zumindest theoretisch einheitlich geregelt und festgelegt sind, werden Organisation, Durchführung und Art der Umsetzung in der Schulpraxis zumeist den einzelnen Bundesländern zur Aufgabe gemacht (vgl. ebd., 207). Derartige Verhältnisse und Zustände zeugen eindeutig von der Notwendigkeit und Dringlichkeit eines pädagogischen Handlungsbedarfs: Nachdem die Pädagogik als handlungsorientierte Wissenschaft gilt, sollte demnach auch „die Verbesserung der Handlungsfähigkeit im Vordergrund stehen“ (Sander 2009, 99). In diesem Zusammenhang spricht Feuser (1994, 129) jedoch von einer so genannten konkreten Utopie, „ohne die es eine entsprechende Weiterentwicklung weder von uns Pädagoginnen und Pädagogen noch des Erziehungs- und Schulsystems geben wird.“ Somit wird nichtsdestoweniger – beziehungsweise gerade deswegen – bereits der Weg als ein fundamentaler Bestandteil des Zieles gesehen und genau an diesem gilt es zu arbeiten.

Vor allem das österreichische Volks- und Hauptschulwesen bewegt sich – langsam, jedoch offenkundig unaufhaltsam – in Richtung eines gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen. Hier steigt die Zahl von Integrationsklassen kontinuierlich, da der gemeinsame Unterricht als Wahlrecht seit 1993 in Österreich gesetzlich verankert ist (vgl. Fragner/Feyerer/Prammer 2000, 3). Entwicklungsprozess und Arbeitsweg sind jedoch nach wie vor von vielen Barrieren und Hürden geprägt. Besonders in der Sekundarstufe sind die Schwierigkeiten der Realisierung eindeutig größer als in der Grundstufe (vgl. Maikowski 2009, 201). Demnach besteht unter diesem Kontext eine „pädagogische Schallmauer (...), die – trotz der reichen Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Volksschüler – schwer zu durchbrechen ist.“ (Wieser 1994, 119)

Im Zentrum der Kritik liegen demnach besonders die allgemein bildenden höheren Schulen sowie die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Integration ist hier oftmals sogar

ein Tabuthema. Sie gilt in diesen Schulen meist noch als neue Materie, wodurch natürlich auch entsprechende Erfahrungen fehlen. Die Möglichkeiten für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen eine der oben genannten Schultypen zu besuchen sind bundesweit äußerst bescheiden, da es sich hier bisher zumeist bloß um Schulversuche ohne behördliche Regelungen und Vorgaben handelt. Dadurch entwickeln sich durchaus Ungewissheiten und Fragen: Wie funktioniert in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen die Integration? Funktioniert sie tatsächlich? Angesichts dieser Situation erscheint es durchaus notwendig, im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung die Bildungssituation und vor allem die soziale Integration von Personen mit Beeinträchtigungen genauer zu analysieren und sie dabei als ExpertInnen der aktuellen Sachlage mit ihren MitschülerInnen als ‚Stimmen der Integration‘ wahrzunehmen und anzuhören.

1.3. Forschungsinteresse und Forschungsfrage

„Ich beschäftige mich nicht mit dem, was getan worden ist. Mich interessiert, was getan werden muss.“ (Marie Curie zit. n. Mörtenhummer/Mörtenhummer 2008, 49)

Aufgrund meines Zweitstudiums für das Lehramt an der Universität Wien komme ich wiederholt mit den allgemein bildenden höheren Schulen sowie mit den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Kontakt. Dabei wurden mir wiederholt die bereits erwähnten Lücken und Problematiken der Integrationsbewegung – speziell vor dem rechtlichen und bildungspolitischen Hintergrund – in jenen Schultypen vor Augen geführt. Zugleich wurde mir nach und nach der diesbezügliche pädagogische Handlungsbedarf bewusst beziehungsweise die Dringlichkeit entsprechender bildungspolitischer Vorgaben und Maßnahmen klar.

Dabei bietet vor allem das Alter zwischen zehn und 18 beziehungsweise 19 Jahren der ins Auge der Untersuchung gefassten Personen interessante Aspekte und Perspektiven. Die Pubertät wird als Zeit der Veränderung und des Umbruchs gesehen. Es passiert die Entwicklung vom Kind über den Jugendlichen hin zum jungen Erwachsenen. Diese Veränderungen finden jedoch nicht nur körperlich, sondern auch geistig und seelisch statt. Es ist die Phase der Entstehung und Entfaltung einer einmaligen und einzigartigen Persönlichkeitsstruktur, die dem Individuum durch ein neugewonnenes autonomes Verhalten

einen selbstständigen Weg der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der Psyche und dem sozialen Umfeld eröffnet (vgl. Hurrelmann 2007, 30). Die Beziehung zu Gleichaltrigen spielt dabei eine große Rolle, da sich die Entwicklung und die Ausprägung der Jugendphase zumeist „im Anschluss an innerschulische und ausbildungsbezogene Sozialbeziehungen und Freundschaften“ vollziehen (Ferchhoff 2007, 344). Im Kontakt zwischen den Jugendlichen untereinander – wie in weiterer Folge als relativ weiter Überbegriff die Zielpersonen der Forschungsarbeit bezeichnet werden, die sich in der Altersspanne zwischen zehn und 19 Jahren befinden – ist es von Bedeutung, dass Gemeinsamkeiten festgestellt und erkannt werden, und dass die individuellen Bedürfnisse respektiert werden (vgl. Hurrelmann 2007, 128). Dadurch findet eine Neuentdeckung des Selbst sowie des anderen beziehungsweise des Gegenübers statt. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung können sich dabei in neue Richtungen bewegen und folglich andere Sichtweisen und Betrachtungsweisen eröffnen. Demnach ist es durchaus spannend zu verfolgen, wie Jugendliche speziell in diesem Zeitraum mit Unterschieden zu anderen umgehen.

Differenzen und Ungleichheiten können beispielsweise in der Verständigung zwischen den Jugendlichen aufkommen, da „die Bestätigung von sich selbst und anderen (...) in engem Zusammenhang mit der Kommunikationsfähigkeit“ steht. „Wer nicht in der Lage ist, andere überhaupt wahrzunehmen, wird sie auch schlecht bestätigen können.“ (Reisch/Schwarz 2002, 116) Es fällt also möglicherweise schwerer, Gemeinsamkeiten herauszufinden, was die Beziehung zu Gleichaltrigen gefährden kann und somit wiederum auch Auswirkungen auf die pubertäre Entwicklung haben kann. Hörbeeinträchtigungen gelten beispielsweise als ein solches ‚Anderssein‘ in der Sprache. Demgemäß kann gegebenenfalls speziell im Jugendalter der Kontakt zwischen Jugendlichen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen ein Problem darstellen, da Peergroups von ihren Mitgliedern oftmals „ein eigenes Sprachrepertoire, konforme Verhaltensweisen und Kleidung“ (Elmiger zit. n. Müller 1993, [Online]) verlangen.

Das Bestreben der Diplomarbeit ist es demnach, eine Analyse der Kommunikationsstrategien zwischen Jugendlichen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zu erstellen. Dabei sind Schulklassen die Orte der Untersuchung, da hier Gleichaltrige zusammentreffen und somit auch zusätzlich mögliche Effekte auf Sozialbeziehungen und Verhaltensweisen erforscht werden können. Infolgedessen ist eine Schulklasse „für Kinder und Jugendliche ein wichtiges, wenn nicht gar DAS [sic!] wichtigste Lernfeld für den Erwerb sozialer Umgangsformen“ (Reisch/Schwarz 2002, 9). Deshalb scheint es insbesondere hier interessant zu beobachten,

wie in Schulklassen mit etwaigen Kontroversen umgegangen wird. Die Klassensituation wirkt sich nämlich bei Konfliktlösungen und Problemfällen vor allem auf die Tatsache erschwerend aus, „dass es sich hier um eine unfreiwillige Gemeinschaft handelt.“ (Reisch/Schwarz 2002, 129) Als solch möglichen Konflikt oder Problemfall kann eben die Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gesehen werden, da die „unsichtbare Behinderung“ (Weissen 1994, 19) zumeist erst im Kontakt und in der Beziehung zu anderen Menschen als beeinträchtigend erlebt wird. Hörbeeinträchtigungen wirken sich darüber hinaus oftmals als Beziehungsstörung aus (vgl. Biermann/Hase/Heeg 1997, 24). Sie sollen daher nicht nur als Merkmal des Individuums betrachtet werden, sondern vielmehr auch als Kennzeichen und Eigenschaft der Interaktion beziehungsweise Kommunikation (vgl. Ding zit. n. Bertram 1997, 16).

Demnach wird nachfolgend versucht, die SchülerInnen der allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Oberösterreichs selbst in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zu stellen. Dabei gilt es hauptsächlich, das subjektive Verständnis von Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen, auf Basis der Schüler-Schüler-Beziehungen, zu ergründen und zu analysieren.

Daraus resultierend ergibt sich folgende zentrale Fragestellung für die Diplomarbeit:

Welche Faktoren und Gegebenheiten lassen eine Verständigung und Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gelingen und welche führen zum Scheitern?

Die Fragestellung verfolgt somit das Verständnis, dass sowohl das Gelingen wie auch das Scheitern der Kommunikation als Indizien für eine gelingende oder eben scheiternde Integration in die Klassengemeinschaft wirken. Immerhin geschieht Sozialisation im Rahmen von Kommunikation (vgl. Markowetz 2007, 249). Demnach werden Themen wie Ängste, Vorbehalte, auftretende Einschränkungen, aber auch Förderungen und Begünstigungen von Kommunikationsstrategien zwischen den SchülerInnen nachgegangen, um etwaige Rahmenbedingungen funktionierender sozialer Integration in den Schulklassen zu erfassen.

Ziel dieser wissenschaftlichen Forschung ist es daher, auf Basis der erhobenen Bestandsaufnahme in Oberösterreich die Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen auf das alltägliche Kommunizieren zwischen SchülerInnen zu erkunden und zu durchleuchten.

1.4. Gliederung der Diplomarbeit

Nach einer Klärung und Auslegung der wesentlichen Perspektiven und Annahmen, nach denen sich vorliegende Diplomarbeit orientiert, folgt ein grundlegender Einblick in die Integrationssituation von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen der allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Oberösterreich, zu der unter anderem auch ein kurzer historischer Überblick sowie eine Erklärung der rechtlichen Sachlage gehören. Im vierten Kapitel rückt der aktuelle nationale und internationale Forschungsstand inklusiver Darstellung ausgewählter Fälle sowie deren Vergleich und Diskussion ins Blickfeld. Danach stehen die im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführten Untersuchungen im Zentrum. Hierbei wird erst das methodische Vorgehen präsentiert, wobei unter dem Aspekt des sogenannten Sequential Exploratory Designs in Orientierung nach Creswell und Plano Clark (2007) sowohl die Illustration der Gewinnung und Auswertung der Daten der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen, als auch die der LehrerInnen, auf Basis des theoretischen Verständnisses der ‚Kommunikationsverbesserung‘ nach Schulz von Thun (1998) berücksichtigt werden. Der sechste Themenblock umfasst die Präsentation und Analyse der durch die Auswertung gewonnenen Ergebnisse, gefolgt von deren Interpretation, die des Weiteren zur Beantwortung der Forschungsfrage führt. Abschließend fassen die Reflexion und Diskussion nochmals die prägnantesten Resultate und Schlüsse zusammen und bieten überdies Platz, weitere Überlegungen und Fragestellungen anzustreben.

2. Grundannahmen und Begriffsklärungen

„Die Begriffe, die man sich von was macht, sind sehr wichtig. Sie sind die Griffe, mit denen man die Dinge bewegen kann.“ (Bertold Brecht zit. n. Boldt 2006, 39)

Die vorliegende Diplomarbeit hält die aktuellen und bestehenden Konstitutionen der angewandten Kommunikationsstrategien zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in Oberösterreich fest. Der Blick fällt dabei auf das Hier und Jetzt und richtet sich darüber hinaus auch klar nach vorne. Nichtsdestoweniger wird von bestimmten Thesen und Vorstellungen ausgegangen. Zur besseren Vergegenwärtigung sowie zum klaren Bewusstsein der Thematik und der Forschungsfrage der Diplomarbeit finden sich daher miteinander verknüpfte und durchaus im Wechselspiel zueinander stehende Grundannahmen, auf die sich die Arbeit bezieht beziehungsweise auf die sie aufbaut. Diese werden darüber hinaus in den Forschungsuntersuchungen als Ausgangspunkt und Basis berücksichtigt, weshalb eine genaue Erläuterung bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens als durchaus notwendig erscheint. Des Weiteren ist es erforderlich, vorneweg Begriffserklärungen für ein klares und deutliches Verständnis der verwendeten Termini zu erläutern und als Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten anzuführen.

2.1. Beeinträchtigungen als soziales Phänomen

Jede Wissenschaft bedarf einer steten Reflexion ihres terminologischen Fundaments (vgl. Felkendorff 2003, 30). Dabei weist jedoch die Suche nach einer allgemeingültigen Definition und Begriffsbestimmung für Beeinträchtigungen einige Schwierigkeiten und Irrgänge auf, da es schlichtweg „keinen einheitlichen, allgemein anerkannten Behinderungsbegriff gibt“ (Sander 2009, 99). Obwohl der Ausdruck an sich bereits seit einigen Jahrzehnten sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen durchwegs probat seine Verwendung findet, sind bisher weder die Bedeutung noch die Konturen und Rahmenlinien ausreichend geklärt (vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, 33). Beinahe jährlich kommen neue Definitionen – unter anderem aus der Heil- und Integrativen Pädagogik, aus der Medizin, aus der Soziologie, aber auch aus politischen Bereichen – hinzu. Dadurch entsteht eine stetig wachsende Begriffsvielfalt, die auf die Entwicklung einer einheitlichen Festlegung erschwerend wirkt. Auf Grund jener Unlösbarkeiten ist es daher notwendig, die verwendete Bezeichnung zuallererst im Bezug auf die vorliegende

wissenschaftliche Untersuchung zu erläutern und abzugrenzen, um damit das Forschungsgebiet klar zu definieren und um des Weiteren Verwirrungen und Unklarheiten beim Lesen der Diplomarbeit zu vermeiden. Infolgedessen geht es an erster Stelle um die Wahl des Terminus an sich: In vorliegender Forschungsarbeit wird von ‚Beeinträchtigungen‘ gesprochen – Ausnahmen bieten wörtliche Zitate. Das Wort ‚Behinderung‘ ist in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Kritik gerückt. Zudem gibt der Begriff durchaus auch einen „Hinweis auf ‚Negativphänomene‘ menschlichen Daseins“, weshalb er in vorliegender Arbeit keine Anwendung findet (Lindmeier zit. n. Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, 34). Bezeichnungen wie ‚Störung‘ oder ‚Leistungsminderung‘ werden ebenfalls innerhalb dieser Forschungsarbeit als nicht adäquat betrachtet. Ein Weglassen eines Begriffs scheint jedoch unmöglich, weshalb ich als Alternative die Verwendung des Ausdrucks ‚Beeinträchtigungen‘ präferiere.

Beeinträchtigungen deklarieren zunächst jegliche Art und Erscheinungsform von Barrieren, Einschränkungen und Hemmnissen (vgl. ebd., 34). Nachdem die Diplomarbeit ihren Fokus auf Schädigungen des menschlichen Gehörs lenkt, wird zumeist von Hörbeeinträchtigungen gesprochen. Der Begriff der ‚Gehörlosigkeit‘ wird hierbei allerdings bewusst ausgenommen, da alle im Rahmen der Untersuchung befragten SchülerInnen über ein Restgehör verfügen beziehungsweise nur eine einzige Schülerin als gehörlos eingestuft wurde, jedoch durch das Tragen eines Cochlea-Implantates ein Ausgleich ihrer Beeinträchtigung erfolgt (siehe Kapitel 5.2.1.) und sie sich somit selbst nicht als gehörlose Person bezeichnet und auch von ihren Mitmenschen nicht als solche wahrgenommen wird. Lediglich im Bereich der bereits bestehenden Studien, die später angeführt werden, wird zuweilen der Begriff der gehörlosen Person angeführt, wenn dieser in der Untersuchung als solcher vorzufinden ist. Im Kontext der Diplomarbeit selbst geht es jedoch ausschließlich um Hörbeeinträchtigungen.

Die OECD verwendet hierbei den Begriff der ‚disabilities‘. Diese Kategorisierung meint Personen, deren Beeinträchtigungen primär organisch verursacht sind (vgl. OECD/CERI zit. n. Biewer 2008, 60). Demnach können Hörbeeinträchtigungen oder eben disabilities lediglich medizinisch orientiert betrachtet und analysiert werden. Dabei beschränkt sich die Sichtweise auf die organische Schädigung des Ohrs. So gesehen unterliegt das Verständnis von Hörbeeinträchtigungen allein medizinischen Diagnosen (vgl. Wickel/Hartogh 2006, 54). Der Blick auf Hörbeeinträchtigungen kann jedoch auch gewendet werden. Somit stehen Hörbeeinträchtigungen, im sozialen Kontext gesehen, immer auch im Zusammenhang mit

dem gesellschaftlichen Umfeld, was folglich „für die Entstehung, Beibehaltung oder Steigerung individueller Beeinträchtigungen verantwortlich“ ist (vgl. Bach zit. n. Sander 2009, 101). Nachdem Kommunikation und Interaktion als Ursprung und Grundlage zwischenmenschlicher Beziehungen gelten, wie später noch ausführlicher erklärt wird, kann eine Schädigung in jenen Bereichen – wie eben Hörbeeinträchtigungen – zu einer Aussonderung und Ausschließung aus dem sozialen beziehungsweise gesellschaftlichen Leben führen. Demgemäß wird „durch die Unangemessenheit der Interaktion und Kommunikation Behinderung sozial produziert. Hier ist (...) der soziale Ort gefunden, an dem ein echtes Defizit nachweisbar wird.“ (Saerberg 2007, 217) Damit werden Beeinträchtigungen als ein soziales Phänomen erfasst. Hörbeeinträchtigungen werden demzufolge nicht nur medizinisch diagnostiziert, sondern sind vielmehr immer auch an den sozialen Lebensbereich gebunden. Sie sind „mehr als eine ‚Behinderung‘ im Hören. Behinderung meint einen komplexen, die ganze Persönlichkeit umfassenden Sachverhalt und ist nicht identisch mit der Schädigung des Gehörs.“ (Ding 1997, 54)

Existiert die Diagnose eines medizinisch definierten Defizits, so beginnen die Mitmenschen oftmals mit dem Prozess der sozialen Ausgrenzung (vgl. Schöler 2009, 109). Somit gewinnen besonders außerindividuelle Gegebenheiten klar an Bedeutung, was wiederum ein neues Verständnis von Beeinträchtigungen sowie in jedem Fall auch die gewissenhafte und sorgfältige Erfassung und Berücksichtigung der Gegebenheiten des Umfeldes erfordern. Beeinträchtigungen bestehen beziehungsweise entstehen somit aufgrund mangelnder Integration (vgl. Sander 2009, 106f). Ist eine Person aufgrund von Beeinträchtigungen unzureichend in seine Umwelt integriert, führt jener Umstand des Weiteren zu Beeinträchtigungen im sozialen Sinne.

Vorliegende Diplomarbeit berücksichtigt einerseits den Begriff der Hörbeeinträchtigungen als disability, also als medizinische Bezeichnung und Kategorisierung. Andererseits wird weiterführend vor allem unter dem Verständnis von Sander (2009, 106) gearbeitet, dass Beeinträchtigungen vorliegen, „wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“ Ein solches ökosystemisches Verständnis von Beeinträchtigungen bringt den Vorteil mit sich, dass es „den Blick unmittelbar auf den Prozess der Integration des betreffenden Menschen in sein konkretes Umfeld lenkt und damit pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet.“ (Sander 2009, 107)

2.2. Schulische Integration ist nicht soziale Integration

Wie der Begriff der Beeinträchtigungen findet der Ausdruck Integration in unserem alltäglichen Sprachgebrauch eine häufige, aber auch sehr vielfältige Verwendung. Integration geht in ihrer ursprünglichen Bedeutung auf die beiden lateinischen Wörter ‚integer‘ und ‚integrare‘ zurück. Ersteres bedeutet übersetzt „unversehrt, unverletzt, vollständig, ganz“. Der zweite Begriff steht für „ergänzen“ (Kobi 1988, 54). Dabei geht es sozusagen in weiterer Überlegung um die „Herstellung bzw. Wiederherstellung einer Einheit“ (Kurzreiter zit. n. Pehofer 2001, 113). Unter dem Aspekt der Heilpädagogik ist Integration nach Bundschuh, Heimlich und Krawitz (2007, 136) eine Gewähr dafür, dass Menschen mit Beeinträchtigungen, „unabhängig von der Art und Schwere ihrer Behinderung in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Teilhabe und Teilnahme wie alle nichtbehinderten Menschen zu beanspruchen“ haben.

Integration ist dennoch nicht gleich Integration. Nicht nur die Anwendungsbereiche und Begriffsdefinitionen in unterschiedlichsten Wissenschaftskontexten bieten Varianzen, einzig innerhalb des pädagogischen beziehungsweise heilpädagogischen Bereichs gibt es bereits zahlreiche Verständnisse und Begriffsdeutungen. Dementsprechend gilt es als wesentlich, zwischen der schulischen- und der sozialen Integration zu unterscheiden, da der gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen nicht automatisch und selbstverständlich zur sozialen Integration der Personen mit Beeinträchtigungen führt (vgl. Mangold 1997, 165). Nicht selten werden SchülerInnen mit Beeinträchtigungen erfolgreich in eine Schulklasse integriert – und zwar in dem Sinne, dass sie problemlos dem Unterricht folgen können und den Voraussetzungen und Bedingungen des geforderten Lernerfolges entsprechen – allerdings finden sie keinen ganzheitlichen Anschluss in der Klassengemeinschaft. Aufgrund ihres ‚Andersseins‘ und Unterscheidens von ihren MitschülerInnen kann für jene Personen daher eine Aussonderung aus der Klassengemeinschaft zur Folge haben. Hiermit hält das Verständnis abermals an die erste Grundannahme fest, Beeinträchtigungen als soziales Phänomen zu verstehen. Ein bloßes Einbeziehen in das Schulsystem garantiert demnach noch keine soziale Eingliederung in die (Klassen-)Gemeinschaft.

Funktioniert nach rechtlichen und schulpolitischen Regelungen die Integration in eine Schulklasse, so ist es dennoch erforderlich, das Augenmerk auf die soziale Einbeziehung zu

werfen. Man darf sich also nicht entspannt zurücklehnen, sobald ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin mit Beeinträchtigungen – den Anforderungen des Schulsystems entsprechend – in eine Klasse eingeführt werden konnte. Hier ist zwar die Stufe einer zielgleichen Integration beziehungsweise einer Aufnahme einzelner SchülerInnen mit Beeinträchtigungen unter der Voraussetzung, dass sie den Leistungsanforderungen der jeweiligen Schulart und des Lehrplans gerecht werden, erreicht, dies entspricht jedoch nicht dem Verständnis von Integration als uneingeschränkte Teilhabe und Teilnahme an allen gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, 136f). „Auf gesellschaftlicher Ebene ist Integration erst möglich, wenn sowohl die Gleichheit aller, als auch ihre Verschiedenheit akzeptiert wird“ (Schuppener 2005, 50). Die Basis und der Weg in Richtung einer funktionierenden sozialen Integration kann zwar durch schulische Integration ermöglicht werden, da ein täglicher Kontakt und somit auch Beziehungen zwischen den SchülerInnen entstehen, es besteht jedoch keine Garantie, dass ein gesellschaftliches Miteinander ohne Ausnahme möglich ist. Der Blick soll dadurch auf den Hergang und Verlauf der Integration und Eingliederung des betreffenden Menschen in sein unmittelbares Umfeld gelenkt werden, um, wie bereits zuvor erwähnt, pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu bewerkstelligen (vgl. Sander 2009, 107). Dieser Ansicht folgt in seiner Konzeption auch vorliegendes Projekt.

2.3. Kommunikation als Basis sozialer Integration

Der gesellschaftliche Aspekt spielt in allen bisher genannten Grundannahmen eine bedeutende und gewichtige Rolle. Beeinträchtigungen werden demnach, wie bereits aufgezeigt, nicht nur als Merkmal des Individuums betrachtet. Die außerindividuellen Gegebenheiten werden gleichermaßen berücksichtigt und einbezogen. Hörbeeinträchtigungen, unter dem Verständnis des Zusammenspiels des Individuellen und des Sozialen, werden insbesondere unter dem Merkmal der zwischenmenschlichen Kommunikation gesehen, die somit als die Wurzel zwischenmenschlicher Beziehungen bezeichnet werden kann.

Der Begriff Kommunikation geht unter anderem auf die lateinische Bezeichnung ‚communicare‘ als eine gemeinsame Tat und Vereinigung zurück, während ‚communio‘ die Bedeutung der Gemeinschaft beinhaltet. Zwischenmenschliche Kommunikation umfasst, wie der Name bereits erkennen lässt, zumindest zwei Personen, weshalb in diesem Zusammenhang von einem „sozialen Ereignis“ gesprochen werden kann. Darüber hinaus

führt sie dazu herauszufinden, was „die Existenz des Anderen für den Einen“ bedeutet (Rothe 2006, 9f). Kommunikation wird hierbei in erster Linie als „Face-to-face Kommunikation“ verstanden, da sie „nicht nur evolutionär gesehen die ursprüngliche Kommunikationsform“, sondern auch die umfassendste und vielschichtigste ist, „der gegenüber alle anderen Kommunikationsweisen lediglich Derivate darstellen.“ (ebd., 1) Damit geht es sozusagen grundlegend um die Wechselbeziehung des Verstehens und Verstanden-Werdens. Zentral sind das Miteinander, das Gemeinsame und die Zugehörigkeit – kurz: die zwischenmenschliche Beziehung. Kommunikation gilt als Grundlage und zentrale Voraussetzung des sozialen Einbezugs in eine Gemeinschaft, da sich Sozialität und Kommunikation gegenseitig erhellen und somit ein Wechselspiel bilden (vgl. ebd., 2).

Soziales Verhalten zeigt sich demzufolge im Speziellen in der kommunikativen Kompetenz (vgl. Jugert 2007, 47). Um soziale Integration unter der Perspektive von Hörbeeinträchtigungen näher zu beleuchten, ist es notwendig, sich intensiv mit dem Prozess und Ablauf zwischenmenschlicher Kommunikation auseinanderzusetzen (vgl. Ding zit. n. Bertram 1997, 16), zumal soziale Integration darüber hinaus an kommunikative Kompetenzen gebunden ist, die jedoch wiederum lediglich in der kommunikativen Situation erworben werden können (vgl. Martin/Martin 1994, 155). Aus diesem Grund kann Kommunikation als Grundlage und Basis für soziale Integration und soziale Beziehungen gesehen werden. Sie ist letztlich nicht vom Aspekt der Sozialität zu trennen.

Da nachfolgend nicht nur der Begriff der Kommunikation verwendet wird, sondern auch die Bezeichnung Interaktion seine Anwendung findet, gilt es festzuhalten, dass unter zweitem jede Situation verstanden wird, „in der zwei oder mehr Menschen sich zueinander verhalten (...) Erfolgt in diesen Situationen des Zueinander-Verhaltens ein Informations- und Mitteilungsaustausch“, handelt es sich nachfolgend um Prozesse der Kommunikation (vgl. Krawitz 2007, 160). Interaktion wird somit als Rahmen für zwischenmenschliche Kommunikation gesehen, welche im Mittelpunkt der Forschungsarbeit liegt.

2.4. Hörbeeinträchtigungen erschweren zwischenmenschliche Kommunikation

Um eine funktionierende beziehungsweise gelingende Kommunikation sicherzustellen, die überdies, wie bereits festgestellt wurde, auch soziale Integration garantieren soll, setzen die

Kommunikationswissenschaftler Watzlawick, Beavin und Jackson (2007, 69) eine sogenannte symmetrische Beziehung voraus: „Symmetrische Beziehungen zeichnen sich (...) durch das Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus“, was in Anbetracht der Kommunikationsebene bedeutet, dass hierbei Gleichstellung und Ebenbürtigkeit zwischen den Gesprächspartnern gegeben sein muss. In der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen kann diese Symmetrie jedoch gehemmt und insofern auch gleichsam verhindert werden, da eine erschwerte Wahrnehmung zu Missverständnissen und Missdeutungen führen kann und somit zu einer Störung im Interaktionsprozess wird (vgl. Frerichs 1997, 66). Die Schädigung des Gehörs führt gewissermaßen zu einer Differenz zwischen den Personen. Hörbeeinträchtigungen und Beeinträchtigungen in der Kommunikation sind daher zumeist unmittelbar miteinander verbunden. Hiermit wird dem Konzept der „Behinderung auf Grund von ...-Schädigung“ (Sander 2009, 102) gefolgt. Das heißt, dass eine erschwerte zwischenmenschliche Verständigung beziehungsweise Kommunikation auf Grund von Schädigungen im Gehör verursacht werden kann beziehungsweise eben darauf zurückzuführen ist. Demnach kann der soziale Kontakt eingeschränkt und beeinträchtigt werden, wenn es zu Problemen und Unklarheiten in der Kommunikation kommt.

Das oberösterreichische Landesgesetz betreffend die Chancengleichheit von Menschen mit Beeinträchtigungen (Oö. ChG.) stellt ebenfalls einen engen Zusammenhang zwischen Hörbeeinträchtigungen und Kommunikation her. Ihre Definition für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen lautet wie folgt:

„Als Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen gelten auch seh- und hörbeeinträchtigte, taubblinde, stumme und gehörlose Menschen und Menschen mit zentralen Störungen der Sinnesverarbeitung und daraus resultierenden erheblichen Behinderungen in der Kommunikation und Orientierung, soweit es sich dabei nicht um Entwicklungsstörungen im Hinblick auf schulische Fertigkeiten handelt.“ (§ 2 Oö. ChG.)

Hier werden Hörbeeinträchtigungen nahezu auf gleicher Ebene wie Beeinträchtigungen im Kommunikationsbereich gestellt.

Auch Biermann, Hase und Heeg (1997, 24) sehen Hörbeeinträchtigungen als „Kommunikationsbehinderung“. Demnach fürchten Menschen mit Hörbeeinträchtigungen nicht selten eine Enttäuschung und ein Misslingen im kommunikativen Prozess, die dann unterschiedlichste Auswirkungen mit sich bringen können. „Der Schwerhörige sieht nur eine

Möglichkeit, Enttäuschung vollständig zu vermeiden. Er lernt, sozusagen, Kommunikation zu vermeiden, um nicht wieder Enttäuschungen zu erleben.“ (Biermann/Hase/Heeg 1997, 41) Somit ziehen sich viele Menschen mit Hörbeeinträchtigungen von Gesprächssituationen zurück, was wiederum Kommunikation in dem Sinne hemmt, dass sie erst gar nicht stattfinden kann. Fühlt sich nämlich eine Person in bestimmten Umständen nicht wohl, versucht sie möglicherweise jene Situationen zu umgehen. In solchen Fällen erschweren Hörbeeinträchtigungen folglich zwischenmenschliche Kommunikation.

Hierbei spielt vor allem die soziale Perspektive eine bedeutende Rolle. Sowohl der Mensch als auch sein Umfeld geraten in den Mittelpunkt, wobei an dieser Stelle nun wiederum an erster Grundannahme, dass Beeinträchtigungen ein soziales Phänomen darstellen, angeknüpft- und somit auch wieder darauf zurückgegangen werden kann.

3. Integrationssituationen in den oberösterreichischen Klassen

*„Integration ist keine Frage des ‚OB‘, sondern ausschließlich eine Frage des ‚WIE‘!“
(Wilfried Prammer o.J., [Online])*

Die Art der Erfassung des Begriffs und das Verständnis von Integration wurden im vorigen Kapitel der Grundannahmen und Begriffserklärungen näher erläutert. Während die soziale Integration dabei als eine Basis und Wurzel zur Beantwortung der im Zuge der Diplomarbeit gestellten Forschungsfrage gilt, ist die schulische Integration der Rahmen, innerhalb dessen der Prozess der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen stattfindet. Innerhalb der Europäischen Gemeinschaft gibt es diesbezüglich allerdings unterschiedliche Entwicklungsstufen. „Es stellt sich jedoch nicht mehr die Frage, ob gemeinsame Erziehung sinnvoll ist, sondern wie sie verwirklicht werden kann.“ (Hausotter 2009, 472) Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind dennoch beinahe in allen Staaten unterschiedlich. Dabei ist zu beachten, dass es, obwohl die Integrationsbestimmungen in österreichischen Schulen bundesweit einer einheitlichen Regelung unterliegen, regional gesehen durchaus große Unterschiede gibt, da jedes Bundesland über entsprechende Landesgesetzgebung beziehungsweise über entsprechende Ausführungsbestimmungen für die Umsetzung und Durchführung der Vorgaben letztlich selbst verantwortlich ist. Somit gibt es sogar innerhalb eines Staates – in diesem Fall Österreich – Varianten und Unterschiede in der Implementierung und in der Praxis. Aus diesem Grunde sind die Integrationssituation und auch die Integrationsentwicklung in Oberösterreich anders als zum Beispiel in Tirol oder in Wien. Die Art und Weise der praktischen Ausführung und Realisierung in den Schulen der einzelnen Bundesländer Österreichs können daher nicht verallgemeinert werden, sondern sie zeigen vielmehr eine erhebliche Variabilität.

Aus diesem Grund konzentriert sich nachfolgendes Kapitel explizit mit den Informationen zum Kontext der Integration in oberösterreichischen Schulklassen. Basis für diesen Abschnitt bilden die historische Entwicklung, die gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie die aktuelle Form der schulischen Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Oberösterreich. Auf einen Einbezug der internationalen beziehungsweise einer vergleichenden nationalen Geschichte und der gesetzlichen Regelungen in anderen europäischen Staaten und anderen österreichischen Bundesländern wird allerdings verzichtet, da es im Rahmen der Diplomarbeit lediglich um die Situation in Oberösterreich geht und im Folgenden daher der Blick auf dieses Bundesland beschränkt bleibt.

3.1. Historische Entwicklung von Integration in Oberösterreich – Ein kurzer Überblick

Der Beginn der schulischen Integration in Oberösterreich geht auf die 1980er Jahren zurück. Die ersten oberösterreichischen Integrationsklassen wurden als Schulversuche eröffnet. Damals waren Eltern ausschlaggebender Motor und Antrieb, dass ihre Kinder Klassen der Regelschulen besuchen können. Erst im Jahr 1993 kam es in der 15. SchOG-Novelle zur gesetzlichen Verankerung des Wahlrechts für Eltern, ihre Kinder entweder in einer Volksschule integrativ unterrichten zu lassen oder sie in Sonderschulen zu schicken. Zu diesem Zeitpunkt gab es in Oberösterreich bereits 92 Integrationsklassen (vgl. Feyerer/Prammer 2000, 24).

Im Bereich der schulischen Integration in der Sekundarstufe I bestand weiterhin nur die Möglichkeit auf der Ebene von Schulversuchen integrativen Unterricht zu ermöglichen, was jedoch ein beträchtliches Engagement und einen großen Willen seitens der Eltern sowie der LehrerInnen voraussetzte. Erst 1996 wurde integrativer Unterricht bundesweit für Hauptschulen und für die Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen im Rahmen der 17. SchOG-Novelle gesetzlich festgelegt (vgl. Feyerer o.J., [Online]). Das Gesetz sieht Integration jedoch nach wie vor nur bis zur 8. Schulstufe vor. Ab der 9. Schulstufe ist Integration nach wie vor lediglich über die Schulversuchsvariante möglich.

Folglich wird bis heute in der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen alleinig durch die Initiative der Eltern und LehrerInnen schulische Integration für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen vorangetrieben. Dabei ist jedoch anzumerken, dass es sogar nach über zehn Jahren integrativen Unterrichts in Oberösterreich, im Jahr 2000, nach wie vor keine Integrationsklasse in einem oberösterreichischen Gymnasium gab. 2001 kam es zwar zur „gesetzlichen Überführung der Integration ab dem 9. Schuljahr“ (Feyerer/Speccht 2009, 38), doch beziehen sich die schulischen Maßnahmen einzig auf die berufliche Eingliederung nach der 8. Schulstufe und bleiben lediglich auf Sonderschulen, einjährige Fachschulen sowie Polytechnische Schulen beschränkt (vgl. Feyerer/Prammer 2000, 27). Die allgemein bildenden höheren Schulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sind hiervon weiterhin ausgenommen. „Ein Problem liegt darin, daß es das Verständnis der AHS ist, selektiv zu sein.“ Dabei geht es vor allem um das „Ideal und Selbstverständnis der Sekundarschule, daß sie einen Lehrstoff auf qualitativ und quantitativ möglichst hohem Niveau darzubieten hat.“ (Rutte 1996, [Online])

Somit ist es für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen nach wie vor diffizil und prekär, im Speziellen eine allgemein bildende höhere Schule beziehungsweise eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule zu besuchen.

Es stellt sich nun die Frage, wie es explizit mit der schulischen Integration von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen aussieht. Die Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen an oberösterreichischen Pflichtschulen startete im Schuljahr 1983/84 in Wels Vogelweide. Die Initiative ging auch hier von engagierten Eltern aus, die sich an die Landeslehranstalt für Hör- und Sehbildung mit der Bitte um Unterstützung wandten. Die rechtliche Grundlage für die so genannte ‚Ambulante Betreuung hörgeschädigter Kinder an den Pflichtschulen Oberösterreichs‘ wurde auf Initiative des damals zuständigen Landesschulinspektors geschaffen. Dieser Schulversuch wurde im Schuljahr 1987/88 in der 1. Klasse Hauptschule bei den Schulschwestern in Wels mit zwei Mädchen mit Hörbeeinträchtigungen übernommen. Gleichzeitig wurden mehrere SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen im westlichen Teil Oberösterreichs an allgemein bildenden höheren Schulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen betreut. Hier ist jedoch anzumerken, dass dies alleinig durch Maßnahmen des damals zuständigen Stützlehrers, der für alle SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Oberösterreich zuständig war und sie in ihrem Schulalltag unterstützte, ermöglicht wurde. Die Begleitung der SchülerInnen in den allgemein bildenden höheren Schulen und in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurde seitens des Landesschulrates lediglich toleriert, jedoch wie bisher nicht gefördert oder sekundiert. Erst in späteren Jahren – nach 1993 – wurde für diese Schulen mühsam eine offizielle Begleitung geschaffen. Die Betreuung von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen wurde 1993 im Sonderpädagogischen Zentrum für Sinnesbehinderte im Rahmen der bereits genannten 15. SchOG-Novelle neu organisiert. Seit damals wird auch eine Statistik über alle Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen geführt. Ein Datenverlust aufgrund eines großen Defektes im damaligen Computernetz macht es heute allerdings unmöglich, die Zahl jener SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen, die eine allgemein bildende höhere Schule beziehungsweise eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchten und dort zum Teil auch maturierten, zu eruieren. Im Schuljahr 2009/10 besuchen 14 SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen (neun weibliche Schülerinnen, fünf männliche Schüler) in Oberösterreich eine allgemein bildende höhere Schule bzw. eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule. Neun dieser SchülerInnen besuchen eine

allgemein bildende höhere Schule, zwei SchülerInnen eine Handelsakademie und drei eine Höhere Bundeslehranstalt (Schögl, persönliche Mitteilung, 25.11.2009 u. 11.12.2009).

3.2. Schulgesetzliche Sachlage der Integration in den oberösterreichischen allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen

Wie die genannten aktuellen Zahlen veranschaulichen, besuchen nur einige wenige SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen eine allgemein bildende höhere Schule beziehungsweise eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule in Oberösterreich. Die Situation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen anderer Art zeugen in diesem Bereich von ähnlichem Zustand. Als Grund hierfür wird wiederholt die schulgesetzliche Sachlage genannt, deren Problemlagen und Schwierigkeiten bereits kurz angedeutet wurden. Gesetzliche Regelungen weisen überdies, vor allem im Bereich der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, große Lücken auf und erschweren den SchülerInnen mit Beeinträchtigungen den Schulbesuch in den genannten Schultypen. Gesetzlich gesehen gibt es also kaum Unterstützung, vielmehr werden nicht selten geltende Gesetzesstellen auch dazu verwendet, um schulische Integration sogar zu vermeiden. Im Bezug auf die berufsbildenden Schulen wird hierfür beispielsweise wiederholt folgender Paragraph appliziert:

„Die erfolgreiche Ablegung einer Aufnahme- oder Eignungsprüfung berechtigt – bei Erfüllung der sonstigen Aufnahmevoraussetzungen – zur Aufnahme in alle Schulen derselben Schulart in jenem Schuljahr, für das sie abgelegt wurde, sowie in den beiden diesem folgenden Schuljahren; in gleicher Weise berechtigt die erfolgreiche Ablegung der Aufnahmeprüfung in eine berufsbildende höhere Schule auch zur Aufnahme in eine berufsbildende mittlere Schule. Die Berechtigungen im Sinne des ersten Satzes gelten in berufsbildenden Schulen nur insoweit, als es sich nicht um eine Fachrichtung handelt, für die neben der Aufnahmeprüfung für die betreffende Schulart eine zusätzliche Überprüfung der Eignung für die betreffende Fachrichtung stattfindet.“ (§ 8 Abs. 4 SchUG)

Bei Menschen mit Beeinträchtigungen wird jedoch oftmals eine zusätzliche Überprüfung der Kompetenzen für die Schuldomäne gefordert. Nach Information von Sonderpädagogischen Zentren in Oberösterreich begründen mehrfach Schulbehörden eine nicht genehmigte Aufnahme in eine berufsbildende Schule mit der Aussage, dass SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zusätzlich geprüft werden müssten, um festzustellen, ob sie den grundlegenden Anforderungsbedingungen der Schule entsprechen. Nachdem jedoch von einer

weiteren Überprüfung abzusehen ist, besteht durch diese rechtliche Vorgabe die Möglichkeit, schulische Integration zu ‚umgehen‘ und somit in berufsbildenden Schulen erst gar nicht zuzulassen.

Seit September 2008 besteht allerdings die Möglichkeit, SchulleiterInnen und Schulbehörden aufgrund von Gesetzestexten aus dem Oberösterreichischen Chancengleichheitsgesetz dazu anzuhalten, SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in die Regelschulen aufzunehmen. Allerdings wissen viele Eltern darüber nicht Bescheid, weshalb ein Nutzen jenes Rechtes oftmals unerfüllt bleibt. Darüber hinaus heißt es dort, dass bei fehlendem beziehungsweise bei nicht mehr wirkendem Pflichtschulorganisationsgesetz, trotzdem Schulassistenz zu leisten ist, um Beeinträchtigungen im sozialen Umfeld zu verringern (vgl. § 10 Abs. 1 u. 2 Oö. ChG). Folglich besteht also selbst nach der Pflichtschulzeit auch noch die gesetzlich verankerte Möglichkeit, auf Schulassistenz zu plädieren und somit Integration selbst bis zur Reifeprüfung rechtlich zu gewährleisten.

Nichtsdestoweniger finden sich auch im Schulrecht, bezogen auf die Lehrpläne der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Paragraphen, die es ermöglichen, Abweichungen des Lehrplanes für „körperbehinderte und sinnesbehinderte Schüler“, unter Berücksichtigung auf die Beeinträchtigungen und „Fördermöglichkeiten sowie die grundsätzliche Erfüllung der Aufgabe der betreffenden Art der Fachrichtung“ der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, durchzuführen (§§ 55a Abs. 2, 68a Abs. 2 SchOG).

Des Weiteren gibt es eine gesetzliche Verankerung, wonach Sonderformen der höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten der berufsbildenden höheren Schulen sowie der Handelsschule und kaufmännischer Lehrgänge und Kurse der berufsbildenden mittleren Schulen möglich sind. Demnach können diese Schulen „als Sonderform unter Bedachtnahme auf eine entsprechende Berufsausbildung körperbehinderter Personen geführt werden“ (§§ 73 Abs. 4, 61 Abs. 2 SchOG). Den Anforderungen und Bestimmungen der Lehrpläne sowie den Unterrichtszielen der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sind dabei auf alle Fälle zu entsprechen. Rechtlich festgelegt ist darüber hinaus in den Aufgaben der allgemein bildenden höheren Schulen eine Änderung beziehungsweise eine Sonderform der Bildungsvermittlung. In der Unterstufe liegt somit die Aufgabe vor, „entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele

der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind“ (§ 34 Abs. 2 SchOG). Um jedoch überhaupt in eine allgemein bildende höhere Schule aufgenommen zu werden, gibt es bestimmte Aufnahmevoraussetzungen:

„Die Aufnahme in die 1. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule setzt voraus, daß die vierte Stufe der Volksschule erfolgreich abgeschlossen wurde und die Beurteilung in Deutsch, Lesen sowie Mathematik für die vierte Schulstufe mit ‚Sehr gut‘ oder ‚Gut‘ erfolgte; die Beurteilung mit ‚Befriedigend‘ in diesen Pflichtgegenständen steht der Aufnahme nicht entgegen, sofern die Schulkonferenz der Volksschule feststellt, daß der Schüler auf Grund seiner sonstigen Leistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der allgemeinbildenden höheren Schule genügen wird.“ (§ 40 Abs. 1 SchOG)

Nachdem aber SchülerInnen mit Beeinträchtigungen oftmals genannten Voraussetzungen nicht entsprechen, heißt es darüber hinaus, dass von vorstehenden Bestimmungen abgesehen werden kann, wenn die SchülerInnen den Besuch der 4. Stufe der Volksschule oder der entsprechenden Schulstufe der Sonderschule abgeschlossen haben (vgl. ebd.). Gleichmaßen ist ein Übergang beziehungsweise ein Wechsel von einer Hauptschule in eine 2., 3. oder 4. Klasse einer allgemein bildenden höheren Schule geregelt. Voraussetzung hierfür ist „der Besuch der vorhergehenden Stufe der Haupt- oder Sonderschule“ (§ 40 Abs. 2 SchOG). Im österreichischen Schulrecht der allgemein bildenden höheren Schulen findet sich außerdem ein eigener Paragraph, der angibt, Schulveranstaltungen so zu planen, dass die SchülerInnen mit Beeinträchtigungen „in größtmöglichem Ausmaß teilnehmen können“. Immerhin gelten diese Veranstaltungen als „Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts“ (§ 13 Abs. 1 u. 2). Anpassungen und Modifizierungen, bezogen auf die SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, entsprechen also durchaus den rechtlichen Bestimmungen der allgemein bildenden höheren Schulen.

Obwohl es in Österreich keine gesetzliche Verankerung der schulischen Integration nach der 8. Schulstufe gibt, bestehen also durchaus rechtliche Möglichkeiten, um bei der Aufnahme von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen die Lehrpläne und Rahmenbedingungen zu ändern und an die entsprechenden Situationen anzupassen. Die Organisationsarten und Organisationsformen sind dabei wiederum Aufgabe des jeweiligen Bundeslandes beziehungsweise der betreffenden Schulen selbst.

3.3. Einzelintegration – Die Organisationsform der Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Oberösterreich

In den oberösterreichischen allgemein bildenden höheren Schulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen findet die Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen derzeit ausnahmslos in Form einer Einzelintegration statt. Alle für die Untersuchung befragten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen werden demnach einzelintegrativ in der regulären und zumeist wohnortnahen Schulklasse unterrichtet.

Wird ein Kind mit Beeinträchtigungen „ohne zusätzliche Lehrerressourcen integriert, so spricht man in Oberösterreich von ‚Einzelintegration‘“ (Feyerer 2006, [Online]). Es ist hier also kein zusätzlicher Sonderpädagoge in der Schulklasse tätig. Einzig zuständige StützlehrerInnen übernehmen allenfalls stundenweise beziehungsweise ambulant eine unterstützende und beratende Funktion für die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen sowie für deren LehrerInnen. „Die unterstützenden Maßnahmen können hier sehr unterschiedlich sein. Auch der Einbezug des behinderten Kindes ohne spezifische Fördermaßnahme ist hier denkbar“ (Biewer 2001, 233), was im Bezug auf SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen nicht selten der Fall ist: Häufig werden diese SchülerInnen nicht bei den zuständigen sonderpädagogischen Zentren gemeldet, da nach Ansicht der SchuldirektorInnen und LehrerInnen keine zusätzlichen Unterstützungen für eine erfolgreiche Beschulung in der Regelschulklasse notwendig erachtet werden. Somit gibt es für das betroffene Kind keine speziellen Maßnahmen der Förderung. Diese SchülerInnen scheinen demnach auch nicht in den Statistiken auf, werden aber dennoch – sozusagen ‚unsichtbar‘ – in der Klasse einer allgemein bildenden höheren Schulen beziehungsweise einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen einzelintegriert.

Um Einzelintegration überhaupt zu gewährleisten, ist es in der Regel notwendig, dass der oder die betreffende SchülerIn nach dem gleichen Curriculum unterrichtet werden kann, wie es die MitschülerInnen werden. Dabei werden jedoch Hilfsmittel – wie zum Beispiel Hörhilfen – toleriert (vgl. Feuser 1995, 196). Änderungen der Lehrpläne, wie genannte Gesetzesentwürfe aufzeigen, passieren allerdings nicht. An die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen werden demnach in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Oberösterreich das Erfordernis und der

Anspruch gestellt, den allgemeinen Voraussetzungen genannter Schulen zu entsprechen, um in eben diesen Schulen integrativ unterrichtet zu werden.

3.4. Conclusio und Reflexionen

Die Geschichte der Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in den oberösterreichischen Pflichtschulen zeigt einen langen und zum Teil auch mühsamen Weg. Im Bereich der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gibt es nach wie vor keine verpflichtende gesetzliche Regelung. Zwar gibt es gewisse rechtliche Bedingungen, die im Falle einer schulischen Integration von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in eben diesen Schulen Gültigkeit haben, diese finden jedoch in der Praxis selten Anwendung.

Es besteht nun die Möglichkeit weitere Überlegungen anzustellen, ob möglicherweise Zusammenhänge zwischen den einzelnen Punkten bestehen: Würde eine Änderung des gesetzlichen Rahmenbedingungen beziehungsweise eine schulrechtliche Verankerung der schulischen Integration in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu einer Änderung der Integrationssituation von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen führen? Gäbe es folglich auch andere Organisationsformen der Integration außer der Einzelintegration? Welche Arten der Gestaltung der schulischen Integration wären für SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen noch vorstellbar und denkbar? Würden bei Änderungen in der Praxis auch die Schülerzahlen von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen steigen? Etc.

Die Frage nach dem Wie in der schulischen Integration verliert dadurch nach wie vor nicht an Bedeutung und Relevanz, vielmehr gewinnt sie nach genannten Angaben und Aspekten an zusätzlicher Bedeutung, was darüber hinaus auch den Aspekt der sozialen Integration beeinflusst und des Weiteren dazu führt, ebenfalls nachzuforschen, was bisher unter anderem in diesem Bereich festgestellt werden konnte.

4. Weitere Stimmen der Integration – Ein Überblick über bisherige Forschungsarbeiten

*„Was wir wissen, ist ein Tropfen; was wir nicht wissen, ein Ozean“
(Isaac Newton zit. n. Schnabel/Drösser 2003, [Online])*

Das Wie der Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zeigt nach wie vor viele ‚weiße Flecken‘ und Lücken beziehungsweise nicht ausreichend beantwortete Fragestellungen, was allein am Beispiel der vormaligen und vor allem der aktuellen Situation im Land Oberösterreich veranschaulicht werden konnte. Bei all diesen Schwächen kommt nun die Integrationsforschung ins Spiel, da hier die Bereiche liegen, die für die wissenschaftliche Forschung interessant sind. In der Tat lassen sich viele aus den letzten Jahren stammende Untersuchungen unterschiedlichster Art bezüglich der Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen finden. Dabei zeigt sich, dass „die Forschungsgruppen in Fragestellung und Methode große Freiheit haben“, und dass alle sich hierbei „an gesellschaftlich zentrale Fragestellungen“ orientieren (Preuss-Lausitz 1988, 243).

Als Orientierung und Vorinformation für die eigene Forschungsarbeit sowie zum besseren Verständnis der Diplomarbeit wirken und dienen die nachfolgend kurz dargestellten Untersuchungen und deren Vergleiche. Dabei lehnen sich die hier aufgelisteten nationalen und internationalen elf Studien an ähnliche Fragestellungen zu den sozialen Aspekten der Integration und gehen zum Teil auch näher auf die Interaktion und Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen ein. Der Erhebungs- und Veröffentlichungszeitraum der vorgestellten Untersuchungen wurde bewusst zwischen den 1980er Jahren und heute gesetzt, da sich die Diplomarbeit mit der aktuellen Situation beschäftigt und somit eine ehest mögliche Gegenüberstellung zum Forschungsstand gegeben werden sollte, was sich bei zeitlich zu großen Klüften als schwierig herausstellen kann. Außerdem begann in Oberösterreich die schulische Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in den 1980er Jahren, weshalb eine zeitliche Einrahmung in diesem Bereich als sinnvoll erachtet wird.

4.1. Internationale deutschsprachige wissenschaftliche Untersuchungen

In den Jahren 1982 und 1983 führte in der Bundesrepublik Deutschland sowie in der deutschsprachigen Schweiz Löwe (1985) eine umfassende Erhebung durch: Mittels

Fragebögen wurden 300 Eltern und LehrerInnen über die Situation von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen in Regelschulen befragt. Nachdem die Studie sehr umfangreich angelegt war und sich infolgedessen viele unterschiedlichste Fragestellungen und Aspekte ergeben, werden nachfolgend lediglich ausgesuchte Ergebnisse dargestellt, die für vorliegende Diplomarbeit als brauchbar erscheinen. Unter dem Aspekt der Kommunikation wurden unter anderem die Eltern in Deutschland gefragt, ob ihr Kind beim Schuleintritt verständlich sprechen konnte, was laut deren Auskünfte auf 80% der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zutraf. Zirka 70% konnten bei Schuleintritt ihre MitschülerInnen verstehen. Mit einem Nein antworteten hingegen lediglich drei Eltern (vgl. Löwe 1985, 64). Dabei ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung über 97% der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Regelschulen ihre Hörgeräte ständig trugen, was als Zeichen dafür gedeutet wird, dass diese SchülerInnen durchaus darauf angewiesen waren (vgl. ebd., 66). In der deutschsprachigen Schweiz zeigen die Ergebnisse, dass 145 von 171 Kindern bei Schuleintritt deutlich sprechen konnten und 144 Kinder damals auch die MitschülerInnen verstanden (vgl. ebd., 119). In beiden Ländern wurde jedoch festgestellt, dass die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen ihre LehrerInnen im Allgemeinen besser verstehen als ihre MitschülerInnen. Gründe hierfür scheinen nach den Aussagen der deutschen LehrerInnen unter anderem „Mundart sowie leises und undeutliches Sprechen mancher Mitschüler auf der einen Seite und gut artikuliertes Sprechen mit Einsatz der Mikroport-Anlage auf der anderen Seite“ zu sein (ebd., 93). Andererseits stellte sich allerdings sowohl in Deutschland als auch in der deutschsprachigen Schweiz heraus, dass die meisten MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen keine Schwierigkeiten haben, MitschülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zu verstehen (vgl. ebd., 95 u. 128).

Ebenfalls in der Schweiz verfolgte Müller (1994) mit seiner Studie das Ziel, „Qualität und Bedingungen schulischer und sozialer Integration hörgeschädigter Mädchen und Jungen in Regelklassen zu erforschen“ (ebd., 92). Er schickte ebenso Fragebögen an Eltern und LehrerInnen, um das subjektive Erleben derer zu erkunden und anschließend die Sichtweisen miteinander zu vergleichen. In diesem Zusammenhang wurden unter anderem die Kommunikationsmöglichkeiten der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen sowie auch deren soziale Situation in der Klasse näher betrachtet. Müller ging dabei – wie bereits Löwe – beispielsweise der Frage nach, wie SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen ihre KlassenkameradInnen verstehen. Die befragten Eltern gaben diesbezüglich an, dass ihr Kind alle Mitmenschen gut versteht, solange sie deutlich sprechen. Desgleichen meinten die

Lehrkräfte großteils, dass die Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen problemlos funktioniere (vgl. Müller 1994, 153). Ebenfalls hinterfragt wurde der gesellschaftliche Aspekt: Auf Basis der Fragebögen wurden demnach die sozialen Startbedingungen in der Klasse von Seiten der Eltern vorwiegend als problemlos gesehen. Aus der Sicht der Lehrkräfte wurde eine reibungslose Aufnahme in die Klassengemeinschaft zwar niedriger als bei den Eltern eingestuft, sie traf nach deren Einschätzung aber dennoch für über 70% der Mädchen sowie für über 80% der Jungen mit Hörbeeinträchtigungen zu (vgl. ebd., 156f). In der Frage der sozialen Situation während der Erhebungsphase kam Müller aufgrund der ausgefüllten Eltern- und Lehrerfragebögen zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen „eine gute soziale Stellung innerhalb der Klasse haben“ (ebd., 157). Diese Ergebnisse unterstreichen daher Müllers Annahme und Vermutung, dass sich die Mehrzahl der integrativ beschulten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in ihrer Klasse wohl fühlen (vgl. ebd., 138).

Zu einem ähnlichen Resultat kommt die von Müller mehrmals erwähnte und im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Freiburg durchgeführte Studie von Elmiger (1994), die zurzeit in Zürich an der Hochschule für Heilpädagogik tätig ist. Auch sie testete die soziale Situation von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Regelschulen und folgte dabei den Fragestellungen, wie gut sie in die Klasse integriert werden, wie gut sie sich persönlich integriert fühlen und welche Faktoren die soziale Situation beeinflussen (vgl. ebd., 26). Mittels Fragebögen kam Elmiger unter anderem zu der Erkenntnis, dass SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen nicht schlechter in die Klassengemeinschaft integriert werden als deren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen. Die subjektive Selbsteinschätzung und die Sicht der KlassenkameradInnen zeigen dabei keine Differenzen (vgl. ebd., 31). Die Ergebnisse zu den ersten beiden Fragestellungen konnten somit durchaus positiv gedeutet werden, hingegen konnten die Faktoren, die das soziale Geschehen in der Klasse beeinflussen, nicht geklärt werden (vgl. ebd., 33).

Nicht so reibungslos scheint dagegen die Kommunikation und der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen im Rahmen der Forschungsarbeit von Paul (1998) zu funktionieren, die ebenfalls in einer von Müller herausgegebenen Publikation nachzulesen ist. Hier wurden vor allem junge Erwachsene mit Hörbeeinträchtigungen der Arbeitsstelle Integration der Technischen Universität Berlin über ihre Erfahrungen mittels problemzentrierter Interviews befragt. Dabei stellte Paul fest, dass „im Kontakt zu

Normalhörenden immer wieder Schwierigkeiten auftreten, und zwar hauptsächlich im Jugend- und Erwachsenenalter.“ (Paul 1998, 76) In diesem Zeitraum können bei Verständnisschwierigkeiten vermehrt Unsicherheiten auftreten, was möglicherweise das Gefühl hervorruft, nicht dazuzugehören. Das kann des Weiteren wiederum zu einem verstärkten Rückzug führen und somit soziale Integration erschweren. Dabei beziehen sich die Schwierigkeiten aber meist darauf, dass Menschen ohne Hörbeeinträchtigungen oftmals die Kommunikation mit Menschen mit Hörbeeinträchtigungen nicht gewohnt sind. Vielen fehlt es an Informationen und Wissen über Hörbeeinträchtigungen und so können sie häufig kaum etwas damit anfangen (vgl. ebd., 76f). Folglich werden Gespräche „als anstrengend (beiderseits) und ungleich (auf sprachlicher Ebene) empfunden.“ (ebd., 86) Die zwischenmenschlichen Kommunikationsschwierigkeiten sowie die damit verbundene soziale Integration werden demnach auf mangelhafte Aufklärung, organisatorische Schwächen sowie auf fehlende Bereitschaft der Personen ohne Hörbeeinträchtigungen zurückgeführt (vgl. ebd., 90).

Seit 1999 gibt es auch Forschungsarbeiten zur Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen vom Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Universität München, die von Leonhardt (2009, 7) herausgebracht wurden. So versuchte sich beispielsweise ein Forschungsteam im Zeitraum zwischen Juli 1999 und August 2001 über die Integrationssituation von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in allgemeinen Schulen aus deren Sicht ein Bild zu machen (vgl. Lönne 2009, 23). Zu diesem Zwecke wurde in Bayern eine Fragebogenerhebung an über 200 SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen der Klassenstufen drei bis sieben durchgeführt, um „das ‚wirkliche Integriertsein‘ der hörgeschädigten Schüler“ (ebd., 24) zu eruieren. Dabei orientierte sich das Forschungsteam unter anderem auf die Aspekte der sozialen und der emotionalen Integration und untersuchte sowohl das Erleben der Beziehungen zu den MitschülerInnen sowie das Befinden und Ergehen des Individuums in der Klasse. Im ersteren Bereich der sozialen Integration zeigen die Ergebnisse eine durchaus recht positive Selbsteinschätzung, während die eigene Befindlichkeit von Schuljahr zu Schuljahr als stetig ungünstiger erlebt wird, was möglicherweise im Zusammenhang mit der Phase der Pubertät und der damit verbundenen Identitätsentwicklung und -findung gestellt werden kann (vgl. ebd., 29f).

Eine ebenfalls mit zunehmender Jahrgangsstufe sinkende positive Einschätzung zur Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Regelschulen ist im

Forschungsteam rund um Steiner (2009) zu finden. Zwischen 2002 und 2007 wurden mittels halbstandardisierten Fragebogens „hörende Mitschüler eines hörgeschädigten Schülers und der jeweilige hörgeschädigte Schüler einer 3. bis 6. Jahrgangsstufe an allgemeinen Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien in Bayern“ (ebd., 41) befragt, der anschließend durch Aussagen der Lehrkräfte, welche in qualitativen Interviews gewonnen wurden, ergänzend vervollständigt wurde. Der Schwerpunkt der Untersuchung wurde auf die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen gesetzt, zumal sie bei Erforschungen oftmals kaum zu Wort kommen (vgl. ebd.). Dabei ging es insbesondere darum, die Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zu hinterfragen, verschiedene soziale Aspekte in Bezug auf die integrierten Personen in der Klasse näher zu beleuchten sowie die allgemeine Bewertung und Einschätzung der Integrationssituation zu erkunden (vgl. ebd., 42). Die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen werteten ihr eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten prinzipiell als sehr positiv, wobei in der Sekundarstufe eine offensichtlich negativere Tendenz zu erkennen ist (vgl. ebd., 43f). Ein sehr ähnliches Bild ergab sich in der Frage, ob die SchülerInnen ihre MitschülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen verstehen und ob die zwischenmenschliche Kommunikation als qualitativ gut gewertet wird: Eine Dezimierung der zuerst meist positiven Einschätzungen dazu wurde mit der Zunahme der Jahrgangsstufen sichtbar. Mehr als die Hälfte der befragten GymnasialschülerInnen schätzten die Kommunikationssituation als zunehmend negativ ein, während in den Grund-, Haupt- und Realschulen der Zustand relativ positiv bewertet wurde (vgl. ebd., 46f). Demnach war auch eine Abnahme der kommunikativen Kontakte in der Sekundarstufe zu erkennen, obwohl die Mehrheit der MitschülerInnen die Kommunikation mit Personen mit Hörbeeinträchtigungen prinzipiell nicht als anstrengender beurteilten (vgl. ebd., 51f). Geradeso wurden die sozialen Aspekte als größtenteils positiv gewertet, doch nahmen diese Einstellungen bei Zunahme der Jahrgangsstufen leicht ab (vgl. ebd., 56f). Die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen sowie die befragten Lehrkräfte stimmten mit ihren Aussagen in den untersuchten Bereichen zumeist mit den Angaben der MitschülerInnen überein.

Während bei vorgehender Studie vor allem die MitschülerInnen zu Wort kamen, richtet sich die Perspektive der ebenso im Rahmen der Forschungsarbeiten des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Universität München herausgebrachten, jedoch auf selbst verfasste schriftliche Darstellungen basierende Untersuchung auf das subjektive Erleben von Betroffenen. Mittels retrospektiver schriftlicher Berichte zur eigenen Integrationssituation präsentieren demnach Krauskopf et al. (2009, 218) vor allem ihre

individuellen und persönlichen Ansichten der schulischen und sozialen Integration von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in Regelschulen. Die Zeitspanne der Schulabschlüsse reicht dabei von 1988 bis 2004, und so sind auch durchaus unterschiedliche Erfahrungsberichte zu erkennen: Einerseits hatte eine ehemalige Schülerin ab der Sekundarstufe mit starken Hänseleien und Gewalttaten zu kämpfen und fand aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung auch keinen Anschluss in die Klassengemeinschaft. Als Kommunikationshemmnis lassen sich hier vor allem die fehlende Bereitschaft und das mangelnde Interesse der LehrerInnen und MitschülerInnen im Bezug auf die Hörbeeinträchtigungen feststellen. So wurde die nicht mögliche Teilnahme an Freizeitaktivitäten, wie beispielsweise ein Kinobesuch, als Erschwernis für Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen genannt (vgl. ebd., 225ff). Auf der anderen Seite entschloss sich hingegen ein anderer Schüler ausdrücklich dazu, eine Regelschule zu besuchen, um insbesondere der sozialen Isolation und dem gesellschaftlichen Ausschluss entgegenzuwirken (vgl. ebd., 232). In einem weiteren Fall galt die Hörbeeinträchtigung im sozialen und kommunikativen Aspekt nie als schwerwiegendes Problem, da die betroffene Person durchwegs viele Freunde ohne Hörbeeinträchtigungen hatte und diese eben dadurch auch innerhalb und außerhalb der Schule selbstverständlich auf ihre Bedürfnisse eingehen konnten (vgl. ebd., 239).

4.2. Internationale englischsprachige wissenschaftliche Untersuchungen

Im „Journal of Deaf Studies and Deaf Education“ der Oxford University Press findet sich eine Studie von Stinson et al. (1996) in der insgesamt 50 StudentInnen mit Hörbeeinträchtigungen und gehörlose StudentInnen einer postsekundären Bildungseinrichtung über ihre Erfahrungen mit der Kommunikation in den Regelschulklassen befragt wurden. Mittels qualitativer als auch quantitativer Befragungen wurden dabei sowohl der persönlichen Einschätzung der Kommunikationsqualität als auch dem Wohlbefinden in Kommunikationssituationen näher nachgegangen (vgl. ebd., 40ff). Als Situationen, in der die befragten Personen angaben, Probleme mit der Kommunikation in Regelklassen zu haben, wurden in erster Linie die Klassendiskussionen genannt. Hier waren die Verständlichkeit beziehungsweise die Qualität der Gespräche, aber auch das subjektive emotionale Ergehen betroffen. Ein Scheitern der Kommunikation zwischen StudentInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen konnte demzufolge vor allem dann festgestellt werden, wenn die redende Gruppe sehr groß war,

wenn viele Personen auf einmal sprachen oder wenn zu viele Themen auf einmal diskutiert wurden. Dagegen schätzten es die befragten Personen, wenn ihnen ihre KollegInnen ohne Hörbeeinträchtigungen in Kommunikationssituationen entgegenkamen und diese in Gesprächen versuchten, auf ihre Bedürfnisse aufgrund der Hörbeeinträchtigungen Rücksicht zu nehmen (vgl. Stinson et al. 1996, 48).

Die US-Amerikaner Kluwin, Stinson und Colarossi (2002) untersuchten verschiedene Studien, die nach 1980 zur Thematik des Kontaktes zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen publiziert wurden. Dabei konnte festgestellt werden, dass die soziale Position und Stellung in der Klasse der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen besser wahrgenommen wurden, wenn ein wachsender Kontakt zu den MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen besteht. Der zunehmende Kontakt steigert darüber hinaus auch die Interaktion und Kommunikation zwischen den SchülerInnen (vgl. ebd., 206). Nichtsdestoweniger finden sich in den Studien einige Fälle, in denen die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen von ihren MitschülerInnen zwar akzeptiert wurden, die Beziehung zu ihnen aber als nicht zufriedenstellend bewertet werden musste. Als ein Grund hierfür wurden Schwierigkeiten und Ungereimtheiten in der Kommunikation gesehen. Scheitert also die Verständigung zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen, so gibt es auch Probleme in der Entwicklung und Entstehung von Beziehungen und Freundschaften (vgl. ebd., 208). Hier wurde eine starke Wechselwirkung sichtbar.

4.3. Nationale wissenschaftliche Untersuchungen

Zur Situation gehörloser SchülerInnen und SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen, mit Fokus auf kommunikative Aspekte, wurde im Auftrag des Innovationszentrums der Universität Wien und des Vereins Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum eine Studie von Krausneker und Schalber (2007) veröffentlicht. Auf Basis von qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden machte das Forschungsteam ausfindig, dass oftmals der Irrglaube vorherrscht, dass – wenn SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen deutlich sprechen können – sie zugleich auch alles verstehen können. Durch diese Annahme kann jedoch die Kommunikation zwischen Personen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen scheitern, denn Sprachkompetenz setzt kein Sprechverständnis voraus (vgl. ebd., 101). Wenn SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen ihre MitschülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zwar gut

verstehen, heißt das nicht automatisch, dass die Personen mit Hörbeeinträchtigungen ihre KlassenkollegInnen ebenfalls verstehen. Ein Fallbeispiel der Studie zeigt die Situation der Einzelintegration eines gehörlosen Maturanten eines Gymnasiums: Gespräche las er sehr gut von den Lippen und Kommunikation funktionierte vor allem dann, wenn direkter und guter Blickkontakt herrschte. Seine eigene Aussprache war für die anderen verständlich, weshalb möglicherweise oftmals darauf vergessen wurde, auf seine Bedürfnisse einzugehen, was für ihn eine große Belastung war (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 254). Trotzdem wurde in der Untersuchung festgestellt, dass die zwischenmenschliche Verständigung durchaus funktionieren kann, wenn die Hörbeeinträchtigungen ehest möglich diagnostiziert werden und in Folge darauf auch reagiert wird. Dadurch kann eine altersgemäße Entwicklung der Sprachfähigkeit gegeben werden (vgl. ebd., 106). Viele SchülerInnen verleugnen jedoch die Hörbeeinträchtigungen und versuchen wenig aufzufallen. Besonders SchülerInnen, die einzeln integrativ unterrichtet werden, verstecken laut der Untersuchung die „Symbole des Andersseins“ vor allem in der Phase der Pubertät. „Der Druck, hörend sein zu müssen ist so stark, dass sogar Hörhilfen – als sichtbare Merkmale der Höreinschränkung – nicht getragen werden wollen (obwohl sie doch faktisch ‚mehr‘ hörend machen)“ (ebd., 181f). Auf diese Weise kann eine gelingende Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen wiederum gefährdet werden.

Ähnlicher Thematik folgte die CHEERS-Studie von Holzinger et al. (2006). Das Forschungsteam untersuchte hierbei unter anderem die sprachlich kommunikative Entwicklung von 116 SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in den oberösterreichischen Pflichtschulen. Als prinzipiell erschwerend darauf wurde in Anbetracht der institutionellen Bedingungen die unzureichende Raumakustik in den Schulen genannt. Zudem ist eine große Streubreite im Bezug auf die lautsprachliche Entwicklung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen erkennbar. Hierbei spielt vor allem auch der Grad der Hörbeeinträchtigung eine wesentliche Rolle. Gleiches gilt für die Sprechverständlichkeit oder für das Sprechverständnis der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen selbst (vgl. ebd., [Online]). Infolgedessen scheinen vor allem die hörorganisch bedingten Aspekte sowie die institutionellen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle für das Gelingen oder Scheitern der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zu spielen. Nichtsdestoweniger werden nach Angaben der befragten LehrerInnen bei 68% der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung keine Probleme hinsichtlich der Beziehung zu Gleichaltrigen gesehen. Den Freundeskreis der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen

schätzten die Lehrkräfte jedoch kleiner ein als die ebenfalls befragten Eltern. Ähnlicher Meinung sind die beiden Gruppen im Bezug auf die mögliche Isolation in den Regelschulen: 25% der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen werden in der Schulklasse als isoliert gesehen (vgl. Holzinger et al. 2006, [Online]).

4.4. Conclusio und Reflexionen

Dargestellte Studien weisen durchwegs verschiedene und vielfältige Ausrichtungen und Orientierungen auf: Einerseits kommt die Sichtweise der Eltern und Lehrer zum Vorschein, andere Untersuchungen gehen wiederum vielmehr auf das subjektive Erleben der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen ein. Dennoch bieten alle diese Forschungsarbeiten – sowohl aus Österreich, Deutschland, Schweiz oder aus den Vereinigten Staaten von Amerika – durchaus aufschlussreiche Perspektiven auf den kommunikativen Gesichtspunkt von Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. In allen Fällen gibt es jedoch offene Fragen, an denen durchaus weiter angesetzt werden kann.

Im Bezug auf das Gelingen oder Scheitern von Kommunikation finden sich in den Untersuchungen durchgehend unterschiedliche Ansichten. Beispielsweise kommen Paul oder Lönne mittels ihrer Studie zu der Annahme, dass das Funktionieren oder Misslingen von Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen vor allem vom Individuum selbst sowie von sozialen Beziehungen abhängen. Dementsprechend sehen auch Kluwin et al. einen starken Zusammenhang zwischen Kommunikation und der Art des Miteinanders. Im Gegensatz dazu sprechen Holzinger et al. von einer engen Verknüpfung zwischen Kommunikationsproblemen und der Schwere des Grades der Hörbeeinträchtigungen. Stinson et al. gaben Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Verständigung speziell aufgrund von außerindividuellen Gegebenheiten an, während Elmiger gerade an diesem Faktor scheitert und mittels ihrer Studie – mit Ausnahme individueller und sozialer Gegebenheiten – dazu keine Ergebnisse liefern konnte. Durch das Ungleichgewicht und durch die Differenzen dieser Resultate der Studien scheint es nach wie vor von Interesse und Bedeutung zu sein, mögliche Gründe und Faktoren des Gelingens oder Scheiterns der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zu erforschen und zu ergründen.

Darüber hinaus spielt vor allem auch der Aspekt eine wesentliche Rolle, SchülerInnen mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen zu berücksichtigen. Immerhin zeigte sich sowohl bei Löwe als auch bei Krausneker und Schalber ein Ungleichgewicht zwischen Sprachverstehen und Sprechverständnis: Während in den Untersuchungen oftmals die SchülerInnen ihre MitschülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen gut verstanden, gab es umgekehrt wesentlich mehr Probleme, die jedoch aufgrund ersterem häufig übersehen wurden. Wenn also Kommunikation auf der einen Seite zu funktionieren scheint, heißt das nicht, dass sie auch wirklich gelingt, weshalb es im Rahmen vorliegender Diplomarbeit durchaus als wichtig erachtet wird, beide Perspektiven genauer zu beachten.

Die Frage, ob denn Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen funktionieren kann, wird in den Studien unterschiedlich beantwortet: Während Müller die zwischenmenschliche Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sowie die sozialen Beziehungen als gut bis sehr gut einschätzte, wurden hingegen bei Krauskopf et al. unter anderem durchaus auch schlechte Erfahrungen aufgezeigt. Dabei merkten sowohl Steiner als auch Lönne an, dass die positiven Einschätzungen prinzipiell in der Pubertät sinken. Demzufolge scheint gerade in dieser Altersphase eine Untersuchung zum Gelingen oder Scheitern der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sehr spannend zu sein.

Es sind also auf Basis des aktuellen Forschungsstandes durchaus einige Ansatzpunkte gegeben, die das Interesse einer weiterführenden Untersuchung wecken und denen dadurch auch vorliegende Diplomarbeit mittels ihres Forschungsinteresses und -zieles versucht, teilweise nachzugehen.

5. Methoden und Daten

*„Empirische Forschung ist Handeln nach bestimmten Regeln.“
(Horst O. Mayer 2002, 4)*

Die Methoden der Datenerhebung und -auswertung sind für die Diplomarbeit von wesentlicher Bedeutung. Sie sind das Werkzeug, mittels dessen unter anderem der Forschungsfrage nachgegangen wird. Daher liegt die Auswahl der Methode immer im Forschungsvorhaben und -ziel begründet. „Die Mittel, deren sich eine Theorie bedient, werden (...) immer entscheidend von den Zwecken, denen diese Theorie dienen soll, geprägt.“ (Diegritz/Rosenbusch 1977, 55f) Vorliegende Diplomarbeit stellt an eine Methode in diesem Sinne daher folgende Ansprüche:

1. Die messbaren und analysierbaren Aspekte und Perspektiven von Kommunikationsstrategien zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen müssen ausreichend und erschöpfend erfasst werden.
2. Es ist notwendig, am Kern der Kommunikation anzupacken und darüber hinaus Kommunikation als Methode zu gebrauchen.
3. Es gilt der Grundsatz, dass ein Gelingen oder Scheitern von Kommunikation als Indiz für eine gelingende oder eben scheiternde Integration in die Klassengemeinschaft wirkt.
4. Eine Methode zur Erfassung und Analyse der erforderlichen Daten soll die Subjektivität der Zielpersonen wahrnehmen, da sie als repräsentative ExpertInnen des Forschungsvorhabens fungieren.
5. Durch die Berücksichtigung des subjektiven Erlebens muss es für die SchülerInnen einen Freiraum für die Vermittlung geben.
6. Im Blickpunkt liegen sowohl die Schüler-Schüler-Beziehungen als auch die Gegebenheiten der Institution Schule.
7. LehrerInnen gelten als die nächsten Beobachter der sozialen Integration und Kommunikationsabläufe in den Klassen und bieten daher zusätzliche Informationen.

Die Ambitionen bergen demnach eine vielschichtige Komplexität. Aus diesem Grund ist es bedeutend, einen offenen und breiten Zugang zum Forschungsgegenstand zu ermöglichen, der den gestellten Anforderungen gerecht wird. Demgemäß wurde versucht, die Aufmerksamkeit und Konzentration auf mehr als lediglich ein Forschungsinstrument zu lenken, um dadurch

unter anderem mögliche Einengungen und Verzerrungen des Erkenntnisgewinnes zu vermeiden.

Um die Erhebung eines umfassenden, erschöpfenden und vielseitigen Forschungsdesigns zu ermöglichen, orientiert sich vorliegende Untersuchung an den Einsatz von sowohl qualitativen als auch quantitativen Erhebungsmethoden. Durch das Verwenden beider – qualitativer und quantitativer – Verfahrensweisen ergibt sich schließlich die Möglichkeit, bei der Aufnahme der Daten und bei der Analyse der Fragen etwaige Benachteiligungen und Unausgewogenheiten des einen Verfahrens durch das Hinzufügen des anderen Konzeptes zu kompensieren und auszugleichen. Durch die Anwendung von mehreren Methoden werden somit die Schwachstellen einzelner ausgeglichen (Lauth/Pickel 2005, 203). Diese Mischung beziehungsweise diese Zusammenführung umfasst somit den Aspekt des so genannten Mixed Methods Ansatzes (vgl. Tashakkori/Teddlie 2003, 11), dessen Ziel und Aufgabe es ist, „Ergebnisse verschiedener Methoden miteinander in Verbindung zu setzen und somit deren inhaltliches Potential optimal zu nutzen“ (Pickel 2008, 305).

5.1. Der Aspekt der Mixed Methods

Die Anfänge der Mixed Methods werden nach Tashakkori und Teddlie auf die 1960er Jahre datiert, wobei das Konzept hauptsächlich erst ab den 1980er und 1990er größere Aufmerksamkeit und Anklang – speziell in den Sozialwissenschaften – fand (vgl. Maxwell/Loomis 2003, 241). Das Verfahren kann daher als relativ jung angesehen werden.

„*Mixed methods research* is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. (...) As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone.“ (Creswell/Plano Clark 2007, 5)

Wie das Zitat zeigt, geht es beim Konzept der Mixed Methods gleichermaßen um das Sammeln und Analysieren von sowohl quantitativen als auch qualitativen Daten. Dabei ist es nicht ausreichend, einerseits die quantitativen und andererseits die qualitativen Daten zu erheben und auszuwerten. Vielmehr ist es wichtig, dass beide Methoden ‚gemischt‘ werden und zusammen ein einheitliches Konzept bilden, das es gestattet, ein konkreteres Bild des

Problems und der Fragestellung aufzuzeigen, als es im Gebrauch von nur einer Methode möglich wäre (vgl. Creswell/Plano Clark 2007, 7).

Eine Festlegung auf ausschließlich quantitative Erhebungsmethoden würde die Forschungspersonen in den Hintergrund der Untersuchung stellen. Persönliche Tendenzen, das direkte Gespräch und auch subjektive Interpretationen werden hierbei kaum diskutiert. Andererseits gilt der Einsatz von alleinigen qualitativen Methoden oftmals ebenso als unzureichend, da vom Forscher persönliche Deutungen und Sichtweisen in die Datenaufnahme und vor allem in die Datenauswertung mit einfließen und sich dadurch eine Generalisierung und Verallgemeinerung der Ergebnisse und Erkenntnisse auf eine große Gruppe als schwierig und prekär herausstellt. Der Mixed Methods Ansatz hilft aus diesem Grund dabei, dass sich beide Leitbilder gegenseitig kompensieren und einander als eine Art Lückenfüller dienen (vgl. ebd., 9). Die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden bietet somit ein besseres Verständnis von Forschungsproblemen als lediglich ein Methodenansatz allein, und genau jene Mischung macht das Konzept für immer mehr aktuelle Forschungsarbeiten interessant und lehrreich.

Bereits vor einigen Jahrzehnten wurden Forschungsarbeiten durchgeführt, bei denen ebenso mehrere Untersuchungsprozesse zur Anwendung gelangten: So präsentierten Campbell und Fiske im Jahre 1959 unter der sogenannten Multitrait-Multimethod-Matrix¹ die Möglichkeit, ihre Konstrukte anhand der Verwendung mehrerer beziehungsweise anhand der Nutzung von mindestens zwei unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden zu untersuchen. Hierbei wurden die Messergebnisse mittels einer Befragung und einer Beobachtung gewonnen, um auf diese Weise eine Methodenunabhängigkeit zu garantieren und zudem eine deutliche und offensichtliche Unterschiedlichkeit und Unabhängigkeit zwischen den einzelnen Konstrukten zu präsentieren (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, 158 u. Häder 2006, 116). Ebenfalls in den 1950er Jahren wurden von Adorno et al. Studien zur Autoritären Persönlichkeit² publiziert, die desgleichen mehrere Verfahren für sich beanspruchten. Dabei wurde zuerst eine standardisierte Befragung durchgeführt, die anschließend quantitativ ausgewertet wurde. Jene Ergebnisse dienten danach als Sampling und Vorlage für die qualitative Untersuchung, die teilstandardisierte Interviews sowie projektive Tests umfasste (vgl. Hopf zit. n. Seipel/Rieker

¹ Weitere Informationen siehe: Campbell, D.T., Fiske, D.W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod-matrix. *Psychological Bulletin* 56, 81-105

² Weitere Informationen siehe: Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., Sanford, R.N. (1950): *The authoritarian personality*. New York: Harper & Brothers

2003, 22). Durch diesen Vorgang kam es ebenfalls zum Ineinandergreifen und zu einer Verbindung von quantitativen und qualitativen Forschungsarbeitsweisen.

Diese sehr kurz dargestellten Arbeiten sollen vor allem darauf aufmerksam machen, dass der Mixed Methods Ansatz nicht mit ähnlichen Studien, wie beispielsweise eben präsentierte, verwechselt werden darf. Angeführte Beispiele verwenden zwar mehrere Forschungsmethoden, befinden sich aber lediglich innerhalb des Rahmens der entweder qualitativen oder quantitativen Tradition. Campbell und Fiske basierten zum Beispiel ihre Arbeit – trotz eines Mehrmethodenansatzes – letztlich bloß auf quantitativer Ebene (vgl. Tashakkori/Teddlie 2003, 11). Es wurde auch keine gemeinsame Auswertung der unterschiedlichen und vielfältigen Datenmaterialien der Studie von Adorno et al. durchgeführt und sichergestellt (vgl. Seipel/Rieker 2003, 22). Für das Konzept der Mixed Methods reicht es demnach nicht aus, sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zu verwenden, vielmehr wird, wie bereits erwähnt, der Wert vor allem auf die Mischung beider Traditionen gelegt. Dabei geht es nicht darum, Methoden willkürlich und beliebig zu ‚mischen‘, sondern ergänzende Forschungsstrategien zur Datenerhebung und Datenanalyse bewusst zusammenzuführen (vgl. Morse 2003, 191).

Dementsprechend gibt es verschiedene Konzepte und Designs, um vom Mixed Methods Ansatz Gebrauch zu machen. Auf der Suche nach dem passenden Entwurf und der geeigneten Konzeption werden die zu Beginn des Kapitels gestellten Anforderungen an eine Methode zur Erfassung und Auswertung der Daten berücksichtigt. Daraus resultiert auch die Forderung, dass die Subjektivität der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen im Vordergrund der Forschungsfrage zu stehen hat. Darüber hinaus soll auch eine mögliche Perspektive von außen auf das Forschungsproblem berücksichtigt werden, die den Auftrag erhält, als Ergänzung zu dienen. Unter Beachtung aller Anforderungen, Voraussetzungen und Planungen für die Diplomarbeit und deren Forschungsprozess erscheint das Konzept des sogenannten Sequential Exploratory Designs als hilfreich und passend.

5.1.1. Sequential Exploratory Design

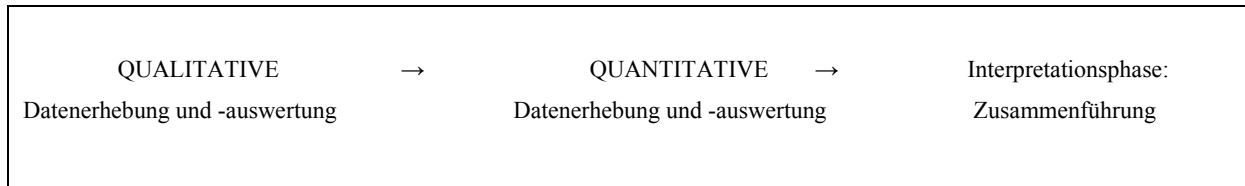


Abb. 1 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Das Sequential Exploratory Design ist auf zwei Phasen gebaut, wobei die Priorität auf ersterer liegt. Es beginnt mit einer qualitativen Datensammlung und -auswertung, gefolgt von einer quantitativen Datenkollektion und -auswertung. Die Ergebnisse und Resultate beider Methoden werden anschließend in der Interpretationsphase zusammengeführt. Das Design beginnt qualitativ, somit wird dem qualitativen Aspekt der Studie auch mehr Gewichtung zugesprochen. Die quantitativ erhobenen Daten bilden lediglich Zusatzinformationen (vgl. Creswell et al. 2003, 227). Ihre Basis beruht dabei auf qualitative Erhebungen und Analysen (vgl. Creswell/Plano Clark 2007, 145). Unter ‚Sequential‘ wird die zeitliche Reihenfolge verstanden, bei der eine Methode bereits vor der anderen ihre Anwendung findet. Die unterschiedlichen Datensammlungen und -auswertungen werden demnach nicht gleichzeitig durchgeführt, sondern nacheinander. Der Prozess erfolgt somit in Etappen (vgl. ebd., 121). Der Begriff ‚Exploratory‘ repräsentiert die Priorität der Studie auf den qualitativen Aspekt vor dem quantitativen. Dabei wird die Wahl der Gewichtung im Generellen von den Zielen und den Forschungsfragen beeinflusst (vgl. ebd., 82).

An dieser Stelle gilt es erneut einen Blick auf das explizite Forschungsvorhaben zu werfen, um so auf das Forschungsziel zurückzukommen und es nun unter dem Aspekt des Sequential Exploratory Designs zu betrachten. Daher wird hier abermals die Fragestellung der Diplomarbeit angeführt:

Welche Faktoren und Gegebenheiten lassen eine Verständigung und Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gelingen und welche führen zum Scheitern?

Mithilfe des genannten Entwurfs unter dem Aspekt der Mixed Methods wird also versucht, eine adäquate und angemessene Herangehensweise an das präsentierte Forschungsvorhaben

zu gewährleisten und überdies ein geeignetes Auswertungs- und Analyseverfahren zu garantieren.

5.2. Theoretische Grundlage der Datengewinnung und -auswertung

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen sind nie rein technisch orientiert, „sondern stets zugleich ein theoriegeleitetes Unterfangen.“ (Bortz 1999, 29) Demnach spielt für die Datengewinnung und -auswertung beziehungsweise für die Überprüfung des Forschungsvorhabens nicht nur das technische Werkzeug – das im Bezug auf die Diplomarbeit das soeben dargestellte Sequential Exploratory Design darstellt – eine Rolle, sondern vielmehr auch eine theoretische Grundlage, auf deren Basis der methodische Vorgang und Prozess geschieht.

Die Fragestellung der Untersuchung verfolgt, wie bereits erwähnt, das Verständnis, dass das Gelingen wie auch das Scheitern der zwischenmenschlichen Kommunikation als Indizien für eine erfolgreiche oder eben misslingende Integration in die Klassengemeinschaft wirken. Damit allerdings ein Gelingen garantiert werden kann, baut vorliegende Diplomarbeit auf die Annahme einer symmetrischen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern in Orientierung nach Watzlawick, Beavin und Jackson auf (siehe Kapitel 2.4.). Nachdem durch die Schädigung des menschlichen Gehörs bei einem kommunikativen Prozess zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Wahrnehmung ein grundlegender Unterschied zwischen den beiden Personen festzustellen ist, kann eine symmetrische Beziehung gefährdet werden.

Um dennoch eine funktionierende Kommunikation zu ermöglichen, gilt es daher vor allem, die Differenzen zwischen den Gesprächspartnern zu reduzieren und zu verringern. Hierbei gibt der Kommunikationswissenschaftler und -Psychologe Schulz von Thun (1998, 19f) eine allerdings im Rahmen seines Werkes nicht näher beschriebene Anleitung, um zwischenmenschliche Kommunikation zu ‚verbessern‘. Dabei geht er sowohl vom Individuum, von der Art des Miteinanders sowie von institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen aus. Diese drei Ansätze bieten demnach die Basis, um sozusagen eine bessere Verständigung zwischen Personen zu ermöglichen und somit eine Gleichstellung in der zwischenmenschlichen Verständigung zwischen den Gesprächspartnern zu erlangen:

Einerseits gilt es dabei, die Personen selbst näher zu betrachten, während andererseits gleichzeitig auch der Umgangsstil miteinander in den Blickpunkt fällt. Außerdem ist des Weiteren der Umstand, unter dem Menschen zusammen kommen von Bedeutung und wird demnach ebenfalls berücksichtigt. Vorliegende Diplomarbeit setzt daher auf Basis dieser Theorie den Anspruch, dass unter Berücksichtigung dieser drei Aspekte die Perspektiven des Scheiterns und Gelingens von Kommunikation untersucht beziehungsweise nachgeforscht werden können. Überdies kann damit auch ergründet werden, wo genau Hörbeeinträchtigungen zwischenmenschliche Verständigung erschweren oder gegenteilig trotz der Schädigung des Gehörs eine symmetrische Beziehungen bestehen bleiben.

Nachdem in den angeführten aktuellen Forschungsarbeiten bisher nicht auf diese drei Gesichtspunkte – das Individuum, die Art des Miteinanders sowie die institutionellen Gegebenheiten – simultan und gleichzeitig nachgegangen wurde, sondern meist nur ein bis zwei der Perspektiven berücksichtigt wurden (siehe Kapitel 4.4.), wird im Rahmen der Diplomarbeit der Versuch unternommen, alle drei Bereiche gleichsam näher auszuforschen.

5.3. Darstellung der Vorgehensweise

Im Rückbezug auf das Konzept des Sequential Exploratory Designs zeigt sich nun, dass reichlich Zeit und viele Hilfsmittel notwendig sind, um demnach sowohl die quantitativen als auch qualitativen Daten auf Basis der soeben genannten theoriegeleiteten Grundlage der Untersuchung zu sammeln und zu analysieren (vgl. Creswell/Plano Clark 2007, 10). Deshalb besteht das Erfordernis einer genauen Zeitplanung und Disposition für die Verfahrensweise sowie für das weitere Vorgehen der Forschungsarbeit.

5.3.1. Die Auswahl der Stichprobe: SchülerInnen

Für den qualitativen Teil der Forschungsarbeit fällt der Blick auf die SchülerInnen. Nach ersten Vorgesprächen mit dem oberösterreichischen Landesschulzentrum für Hör- und Sehbildung ging dem ersten Kontakt zu den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen im Spätsommer 2009 ein Schreiben an die Eltern und DirektorInnen mit einer beiliegenden Einverständniserklärung zur Befragung der Zielpersonen voraus. Da anfangs lediglich zwei Rückmeldungen eintrafen, musste die Aussendung wiederholt werden,

wodurch sich letztlich fünf SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen für eine mündliche Befragung zur Verfügung stellten. Die gleichzeitig stattfindende Auswahl der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen bot einige Schwierigkeiten, da bestimmte Kriterien aufgestellt werden mussten. Immerhin war eine Befragung der gesamten Klasse nicht im Sinne der Diplomarbeit. Nachdem jedoch eine Auswahl seitens der KlassenlehrerInnen oder aber auch Befragungen von freiwilligen MitschülerInnen zu Verzerrungen der Aussagewerte führen können, musste eine einheitliche Regelung gefunden werden, um anschließend eine sinngemäße Analyse und Auswertung der gesammelten Daten zu gewähren. Dabei fiel die Wahl auf die KlassensprecherInnen. Diese werden von der Klasse als RepräsentantInnen und InteressensverterInnen gewählt und werden somit üblicherweise von den MitschülerInnen akzeptiert und durchaus auch gemocht. In der Regel wissen sie dadurch vom Klassengeschehen Bescheid. Demzufolge bieten sie sich im Rahmen dieser Erhebung als weitere Informanten neben den SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen an.

Nachdem alle benötigten Bestätigungen und Zustimmungen von den Eltern und DirektorInnen im Landesschulzentrum für Hör- und Sehbildung eingelangt waren, wurden mir im Herbst 2009 ausführlichere Daten der SchülerInnen zugestellt, da mir bis zu diesem Zeitpunkt jegliche Informationen aufgrund des Rechts auf Anonymität verwehrt blieben. Folglich brachte ich in Erfahrung, dass die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zwischen zehn und 19 Jahre alt sind und somit exakt den festgelegten Rahmen der Altersspanne für die Diplomarbeit ausfüllen. Nachdem zwischen Mädchen und Jungen eine unregelmäßige Verteilung vorlag, kam es sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung zu keiner geschlechterspezifischen Unterscheidung, da durch das Ungleichgewicht keine Validität produziert werden könnte.

Bei den SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen wurde die Schädigung des Gehörs entweder im Kindergarten, am Institut für Sinnes- und Sprachneurologie, von dem/der KlassenlehrerIn oder von dem/der SprachheillehrerIn erfasst. Bei allen fünf befragten SchülerInnen wurden sensoneurale Hörbeeinträchtigungen festgestellt, die meist durch Läsionen des Innenohrs oder des Hörnervs verursacht sind und des Weiteren zu einer veränderten Wahrnehmung führen, in dem bestimmte Frequenzen nicht oder nur teilweise wahrgenommen werden (vgl. Paul 1998, 35). Dabei wurden bei vier SchülerInnen mittelgradige Hörbeeinträchtigungen, mit einem Hörverlust zwischen 40 bis 60 Dezibel diagnostiziert (vgl. Leonhardt 2007, 129). Hier haben die Personen bereits Probleme, „Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn

sie über ein Meter vom Sprecher entfernt sind.“ (Müller zit. n. Paul 1998, 33) Außerdem wurde eine Schülerin als gehörlos eingestuft, wobei zu beachten ist, dass die gegenwärtige Hörgerätetechnik bereits so weit ausgereift ist, dass auch hier Resthörigkeit verfügbar ist. Diese Schülerin trägt ein sogenanntes Cochlea-Implantat (CI), mittels dessen Hörfähigkeit zu einem gewissen Grad hergestellt beziehungsweise wiedergewonnen werden kann (vgl. Wickel/Hartogh 2006, 142). Das CI ist eine technisch-operative Hörhilfe, die akustische Signale in elektrische Impulse umwandelt, die anschließend in den Hörnerv geleitet werden. Voraussetzungen hierfür sind demnach funktionierende Hörbahnen und Hörnerven. Die anderen vier SchülerInnen verwenden jeweils zwei Hinter-dem-Ohr(HdO)-Geräte, wobei hier eine Plastikhülse hinter dem Ohr angebracht wird, in der sich Mikrofon, Verstärker und Lautsprecher befinden, damit der Schall danach durch ein winziges Röhrchen in das Ohr gelangt, um so die Hörbeeinträchtigungen teilweise auszugleichen (vgl. Paul 1998, 38f).

Nach Erhalt jener Informationen kam es Ende Oktober 2009 zur Kontaktaufnahme mit den SchülerInnen und den Verantwortlichen deren Schulen, um Termine für die Interviews festzulegen. Jedes Interview wurde in Lautsprache durchgeführt, da alle SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen auf Nachfrage darauf bestanden, zumal jede und jeder von Geburt an sowohl lautsprachlich erzogen als auch in der (Regel-)Schule lautsprachlich unterrichtet werden.

5.3.2. Datenerhebung: Das offene Leitfadeninterview

Die erste Phase der Untersuchung umfasste die Datenerhebung mittels offenen Leitfadeninterviews und richtete sich an die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. Die Wahl fiel hierbei bewusst auf die Durchführung von Interviews, da sie neben ihren empirischen Erhebungsqualitäten überdies einen besseren Einblick in den Lebensbereich der befragten Personen geben und somit zu einem besseren Verständnis der Situation beitragen. Außerdem soll damit genau am Kern der Forschungsfrage, nämlich an der Kommunikation, angesetzt werden. Nachdem es im Rahmen der Forschungsarbeit vor allem um das Erleben von Kommunikationsstrategien der SchülerInnen geht und folglich der Einbezug des Subjektes von Bedeutung ist, scheint es mir sinnvoll, anhand eines Gespräches mit den betroffenen Personen an geeignete und verwertbare Antworten auf meine Forschungsfrage zu gelangen. Durch die direkte Konversation mit den Personen ergibt sich

für mich die Chance, etwaige Schwierigkeiten und Problematiken der Kommunikationsstrategien besser wahrzunehmen und zu verstehen. Allein der Begriff ‚Kommunikation‘ legt eine persönliche Befragung sehr nahe. Darüber hinaus wird das Konzept des offenen Leitfadensinterviews in Anspruch genommen, da durch einen folgerichtigen und konsequenten Einsatz des Leitfadens einerseits eine Struktur entsteht und andererseits die Vergleichbarkeit der Daten erhöht wird, deren Ergebnisse letztlich als charakteristisch und kennzeichnend für die Situation im Land Oberösterreich sein sollen. Der Leitfaden dient dabei „als Orientierung bzw. Gerüst und soll sicherstellen, dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden.“ (Mayer 2002, 36) Das Besondere an der ‚Offenheit‘ des Leitfadens ist darüber hinaus die Möglichkeit, dass der Befragte frei antworten kann. Dadurch entsteht ein größerer Handlungsraum, um im Speziellen die persönlichen Eindrücke und Erfahrungen der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zu berücksichtigen und wahrzunehmen. Nachdem die interviewten Personen für die Studie als repräsentative ExpertInnen und ‚Stimmen der Integration‘ fungieren, wird das offene Leitfadensinterview als Experteninterview gesehen. Der Befragte wird dabei „nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen“ (ebd., 37). Nur durch die SchülerInnen als ExpertInnen selbst ist es im Bezug auf die Forschungsfrage möglich, an geeignetes Datenmaterial zu gelangen.

Der verwendete Leitfaden wurde auf Basis des theoretischen Verständnisses und der Forschungsfrage erstellt und bietet dabei keine Vorgaben und Auskünfte darüber, in welcher Reihenfolge die Fragen gestellt werden sollten. Die Fragestellungen wurden demnach theorienahе und auf Basis der drei Ansätze nach Schulz von Thun (siehe Kapitel 5.2.) erarbeitet und gegliedert, die Abfolge sowie der Nutzen der Frage wurden jedoch während der Interviewdurchführung passend zur Thematik und Situation gelenkt. Der Leitfaden beinhaltet auf Basis des Individuums unter anderem Themen wie das Wohlfühlen in der Klasse oder ob die SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigung im Bezug auf die Kommunikation mit den MitschülerInnen etwas ändern mussten. Des Weiteren wurden im Leitfaden Inhalte wie das Klassenklima berücksichtigt, um die Art des Miteinanders näher zu hinterfragen. Letztlich finden sich auch einige wenige Fragestellungen zu den institutionellen Gegebenheiten wie beispielsweise ein möglicher Wechsel der Klasse, etc.

Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen November und Dezember 2009 statt und wurden, nach Absprache mit der Schulleitung, direkt an den oberösterreichischen Schulen

durchgeführt. Dabei wurde entweder ein eigener Raum zur Verfügung gestellt oder die Möglichkeit geboten, die Befragungen am Gang durchzuführen, was jedoch meist Störungen und Unterbrechungen der Gespräche mit sich führte. Bevor es zu den Befragungen kam, wurde nochmals den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen mein Vorhaben genau erklärt und erneut nach deren persönlichen Zustimmung für den Ablauf des Interviews gefragt. Dabei wurde den Befragten abermals Anonymität zugesichert, „damit Außenstehende (...) einzelne Aussagen nicht bestimmten Personen zuordnen können“ und um eine „ungezwungene Interviewatmosphäre zu gewährleisten.“ (Mayer 2002, 45) Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, um die spätere Auswertung zu erleichtern. Außerdem wurden nach den Gesprächen zusätzliche Auffälligkeiten, Informationen etc. in einem Interviewprotokoll schriftlich festgehalten, das bei der Auswertung der ersten Erhebungsphase sowie bei der weiteren Diskussion ebenso berücksichtigt wurde.

5.3.3. Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2007). Damit wird dem Ziel gefolgt, Material zu analysieren, „das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (vgl. ebd., 11). Somit ist die Thematik der Diplomarbeit wiederholt – sowohl in der Datenerhebung, durch die mündliche Befragung, als auch in der anschließenden Auswertung – von unmittelbarer Präsenz und Bedeutung. Die qualitative Inhaltsanalyse arbeitet jedoch mit „fixierter“ Kommunikation, wie zum Beispiel mit Texten. „Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Art protokolliert, festgehalten vor.“ (ebd., 12) Um in diesem Sinne die Interviews, die mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet worden sind, mittels qualitativer Inhaltsanalyse auszuwerten, mussten die Gespräche zuallererst transkribiert werden. Dabei wurde der Dialekt bewusst bereinigt, um eine bessere Verständlichkeit und Lesbarkeit zu gewährleisten, aber auch um den inhaltlich-thematischen Aspekt klar in den Vordergrund zu stellen. Aus diesem Grund erfolgte keine phonetische Umschrift der Interviews, sondern eine Übertragung des Gesagten in normales Schriftdeutsch (vgl. Mayring 2002, 91). Somit handelte es sich auch nicht um eine wortwörtliche Transkription, sondern vor allem um ein inhaltliches Festhalten des Gesagten. Dennoch wurde der Charakter der mündlichen Befragung beibehalten, weshalb etwaige Satzfehlstellungen, deren Aussagesinn jedoch klar verständlich ist, bestehen blieben.

Die Interviewmanuskripte beziehungsweise die nun erhaltenen niedergeschriebenen Texte wurden anschließend in Orientierung nach der sogenannten zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurde das gewonnene Material lediglich so weit reduziert, dass die wesentlichen und wichtigsten Inhalte erhalten blieben. Zugleich konnte dadurch eine überschaubare Abstraktion geschaffen werden, die jedoch nach wie vor ein Abbild des Grundmaterials ist (vgl. Mayring 2007, 58). Nach der Festlegung der Analyseeinheiten wurden zunächst alle Paraphrasen der inhaltstragenden Texte, die für die Kategorisierung von Bedeutung waren, generalisiert beziehungsweise abstrahiert, folgend abermals in Orientierung an das theoretisch begründeten Abstraktionsniveaus reduziert und als Kategoriensystem zusammengestellt. Letztlich wurden die gebildeten Themenkomplexe nochmals am Ausgangsmaterial überprüft (vgl. ebd., 60).

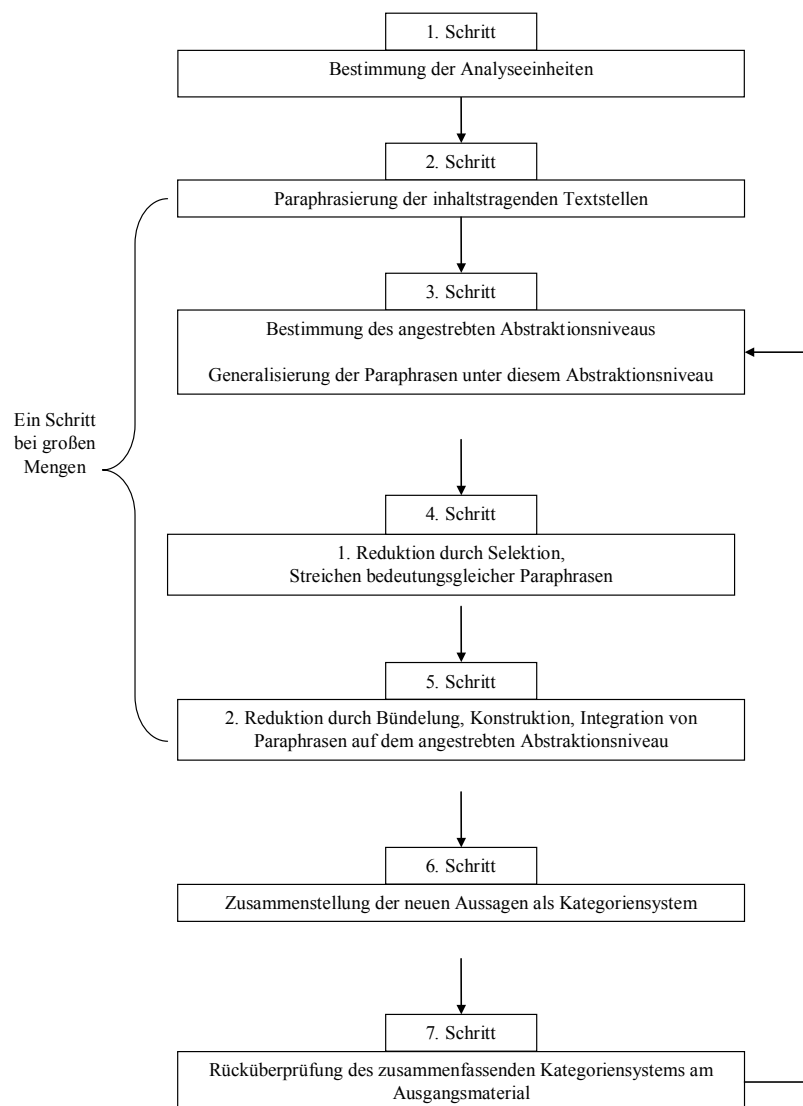


Abb. 2 Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring 2007, 60)

Dieser regelgeleitete Auswertungsvorgang wurde für jedes Interview durchgeführt. Das Ergebnis war schließlich ein System an Einteilungen und Kategorien zur Thematik der Diplomarbeit, die mit konkreten Textpassagen der Interviews verbunden sind (vgl. Mayring 2007, 76).

Nachstehende Tabelle (Tab. 1) stellt als Exempel einen Auszug aus dem im Rahmen der Diplomarbeit stattgefundenen Reduktionsverfahren dar. Als Analyseeinheit wurde in diesem Fall der Aspekt des Individuums festgelegt. Paraphrasiert wurden hierbei zwei Textstellen, die im Interviewtranskript der Schülerin E1 auf Seite 4 zu finden sind. Anschließend wurden diese in der vierten Spalte abermals reduziert. Nachdem es sich in diesem Fall inhaltsbezogen um eine doppelte Äußerung handelt, wurde die zweite Generalisierung gestrichen. In der letzten Spalte erfolgte die fallspezifische Bündelung und Zusammenführung der Äußerungen durch die Bildung eines Kategoriensystems, das im Zuge der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse pro Fall / SchülerIn durchnummeriert wurde.

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|-------------|-----------|--|--|--|
| E1 | 4 | Habe Probleme, wenn es in der Klasse recht laut ist | Erschwernis Lärm | K 6 Kommunikationsprobleme bei Lärm |
| E1 | 4 | Die vor mir sitzen machen oft Krach und dann verstehe ich nichts | Erschwernis des Verstehens bei Lärm | |

Tab. 1 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

5.3.4. Die Auswahl der Stichprobe: LehrerInnen

Der zweite, quantitative Teil zur Erhebung der Daten richtete sich an LehrerInnen, die in einer oberösterreichischen allgemein bildenden höheren Schule oder in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen unterrichten. Sie gelten als die nächsten Beobachter des Klassengeschehens und können daher für die Untersuchung durchaus nützliche Zusatzinformationen bieten. So dient folglich die zusätzliche Auswahl der quantitativ orientierten Stichprobe dazu, die durch die qualitativ erhobenen Daten und dadurch entwickelten Hypothesen und Annahmen zu prüfen und auch zu hinterfragen (vgl. Mayring 2007, 67).

Zu diesem Zwecke wurden nach Abschließung der ersten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsphase alle Schulen kontaktiert, in denen zuvor die Interviews mit den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen durchgeführt worden waren. Aufgrund der bestehenden Anonymität der nicht befragten SchülerInnen, von deren Eltern keine Erlaubnis zur Befragung einlangt war und die sich demnach nicht für die Interviews zur Verfügung stellten, konnte nicht ausfindig gemacht werden, in welchen weiteren oberösterreichischen Schulen im Schuljahr 2009/10 SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen unterrichten werden. Demnach konnten diese Schulen auch nicht angeschrieben werden, also wurden abermals die bereits im Rahmen der ersten Erhebung besuchten fünf Schulen kontaktiert. Mittels Unterstützung der jeweiligen SchulleiterInnen konnten per elektronischen Weg Kontakte zu den einzelnen Lehrkräften hergestellt werden. Berücksichtigt wurden dabei sowohl alle Klassenvorstände als auch sämtliche LehrerInnen der Haupt- und Nebenfächer. Insgesamt wurden im Zuge dessen 62 Lehrkräfte kontaktiert.

5.3.5. Datenerhebung: Der standardisierte Fragebogen

Per E-Mail wurde den LehrerInnen Anfang Februar 2010 jeweils ein sogenannter standardisierter Fragebogen zugesandt, der konkrete Fragestellungen beinhaltete (vgl. Mayer 2002, 58). Die Formulierung beschränkte sich hierbei vorwiegend auf Items beziehungsweise auf Fragen mit bereits vorgegebenen Antwortkategorien, die durch Ankreuzen beziehungsweise Anklicken markiert werden konnten. Die UntersuchungsteilnehmerInnen mussten sich in diesem Fall also für eine der bereits formulierten Antwortmöglichkeiten entscheiden (vgl. Bortz/Döring 2006, 215). Einerseits ergab sich dadurch der Vorteil, dass es eine definierte und determinierte Anzahl von Antwortalternativen gibt (vgl. Porst 2009, 51). Somit zielten die Antwortkategorien konzentriert auf die nach der ersten Erhebungsphase weiterhin bestehenden oder hinzukommenden Unklarheiten ab, da der Fragebogen erst nach der Erhebung und Auswertung der mündlichen Befragungen erstellt und ausgeteilt wurde. Zweitens war durch die Vorgaben eine größere Rücklaufquote zu erwarten, da beim Ausfüllen des Bogens relativ wenig Zeit benötigt wird. Bei manchen Antwortkategorien konnte jedoch keine inhaltliche Abdeckung erreicht werden, weshalb in diesen Fällen die Möglichkeit eingeräumt wurde, Antworten selbst zu formulieren und zu verbalisieren, wobei zu den bereits vorgegebenen Kategorien eine offene hinzugefügt wurde (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, 49). Außerdem wurde allen LehrerInnen angeboten, zusätzliche

Anmerkungen auch außerhalb des Fragebogens schriftlich anzumerken, was teilweise auch genutzt wurde und demnach auch bei der Analyse und Interpretationsphase Berücksichtigung fand.

Bevor der Fragebogen an die Lehrkräfte ausgeschickt wurde, wurde zuallererst ein Pretest, für den sich der Bezirksschulrat Vöcklabruck zur Verfügung stellte, durchgeführt, um die Verständlichkeit und Einheit des Bogens zu überprüfen (vgl. Mayer 2002, 58). Danach wurde der Fragebogen revidiert und nahm folglich seine endgültige Form an. Schließlich wurde er per E-Mail versandt. Die Wahl fiel auf eine computervermittelte Befragung, da die befragten Personen einerseits räumlich verstreut sind und andererseits auch dadurch der Rücklauf erleichtert wurde: Es mussten weder Bögen ausgedruckt werden, noch hatten sie postalische Wege zurückzulegen. Das Antworten erfolgte überdies durch einfaches Anklicken und konnte sogleich wieder an mich zurückgeschickt werden, weshalb hierbei Zeit und Geld gespart werden konnten.

Trotzdem wurden bis Ende Februar 2010 erst acht beantwortete Fragebögen zurückgeschickt. Aus diesem Grund wurde Anfang März der Fragebogen erneut an alle betreffenden LehrerInnen geschickt sowie auch mit allen Schulen erneut und vor allem auch wiederholt persönlicher Kontakt aufgenommen. Nachdem es an manchen Schulen technische Probleme mit der elektronischen Rücksendung der Fragebögen gab, wurden mir letztlich 15 ausgedruckte und ausgefüllte Bögen per Post zugestellt. Am Ende der Erhebungsphase (Ende März 2010) konnten somit letztlich 36 Rückmeldungen gezählt werden, was einer Rücklaufquote von rund 58 % entspricht.

5.3.6. Datenauswertung: Deskriptive Statistik

Die durch die Fragebogenerhebung gewonnenen Daten wurden per deskriptiver Statistik ausgewertet, da anhand dieses Verfahrens „Stichproben oder Kollektive auf einen Blick vergleichbar und Merkmalszusammenhänge erkennbar“ werden (Bortz/Döring 2006, 371). Dadurch besteht also die Möglichkeit, Kennzeichen und ausgeprägte Merkmale übersichtlich und anschaulich darzustellen sowie zugleich zusammenfassend und gegenüberstellend zu präsentieren. Bortz (1999, 17) definiert die Auswertungsmethode dabei wie folgt: „Statistische Methoden zur Beschreibung der Daten in Form von Graphiken, Tabellen oder

einzelnen Kennwerten bezeichnen wir zusammenfassend als deskriptive Statistik.“ Zur Erleichterung dieses methodischen Vorgangs wurden die beantworteten Fragebögen mit Hilfe des Computerprogramms SPSS (Superior Performing Software Systems) in der Version 11.5 aufgearbeitet. Nach der Eingabe der mittels Fragebogenerhebung gewonnen Daten konnten weitere Auswertungsschritte durchgeführt werden.

Zur ersten allgemeinen Übersicht der Daten wurden dabei gemäß der Auswertungsoptionen der deskriptiven Statistik der Mittelwert, die Standardabweichung, das Minimum und Maximum sowie die Anzahl der fehlenden Fälle herausgearbeitet, wobei die meisten dieser Optionen für die weitere Auswertung und Analyse der Daten im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht obligat sind (vgl. Bühner 2004, 77). Mehr Aufmerksamkeit lag hierbei auf der Berechnung der Häufigkeiten. Die dazu verwendeten Häufigkeitstabellen dienen in der Regel dazu, in tabellarischer Form die absoluten Häufigkeiten, die Prozente beziehungsweise relativen Häufigkeiten, die gültigen Prozente unter Ausschluss der fehlenden Werte sowie die kumulierten, also angehäuften Prozente darzustellen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, 82f). Diese Auswertungsvariante dient im Falle der Diplomarbeit als wesentlich und grundlegend für die statistischen Analysen.

Des Weiteren wurden im Rahmen der deskriptiven Statistik aber auch graphische Darstellungsoptionen wie das Balkendiagramm und das Kreisdiagramm gewählt, da nicht nur Tabellen, sondern auch Graphiken über die gesamte Verteilungsform informieren (vgl. Bortz 1999, 17). Außerdem dienen graphische Darstellungen vor allem auch dazu, die Ergebnisse anschaulicher und im kurzen Überblick darzulegen.

Fünf Fragenpaare des Fragebogens wurden darüber hinaus mittels bivariater Korrelation aufgearbeitet. Die durchgeführte Korrelationsanalyse nach Pearson hat zum Ziel, lineare Zusammenhänge „zweier metrisch skalierten Merkmale“ herauszufinden, dessen Maß der sogenannte Korrelationskoeffizient ist (Martens 2003, 183). Bivariat bedeutet in diesem Sinne eine Messung des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen (vgl. ebd., 184). Um jedoch mögliche Verknüpfungen untersuchen zu können, muss zuallererst eine sachliche und inhaltliche Rechtfertigung vorliegen, weshalb im Rahmen der Fragebogenauswertung nicht alle Fragen mit Hilfe der Korrelationsanalyse bearbeitet werden konnten, sondern die Wahl auf lediglich fünf Fragenpaare fiel (vgl. ebd., 183). Nachfolgend wurde nun versucht herauszufinden, wie stark der lineare Zusammenhang zwischen den zu messenden Merkmalen

ist. Dafür ist jedoch eine Einteilung des Korrelationskoeffizienten in Intervalle von Notwendigkeit. Der Korrelationskoeffizient kann nur Werte zwischen +1 und -1 annehmen. Ist er also 0, so besteht kein signifikanter Zusammenhang beziehungsweise sind in diesem Fall die Merkmale unkorreliert. Je größer der Korrelationskoeffizient jedoch absolut gesehen ist, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den Variablen (vgl. Schulze 2007, 138).

Letztlich gilt es an dieser Stelle noch anzumerken, dass nicht alle Fragebögen vollständig ausgefüllt retourniert worden sind. Die Gründe dafür sind nicht näher nachvollziehbar. Die Folge sind jedoch fehlende Werte, die im Rahmen des Auswertungsprozesses nicht kodiert werden konnten und dadurch auch vom Computerprogramm SPSS 11.5 lediglich als fehlende Werte berücksichtigt wurden.

Die durch die hier vorgestellten methodischen Prozesse der Datenerhebung und Datenauswertung produzierten und gewonnen Materialien sind aufgrund des Platzmangels auf der beiliegenden CD-Rom am Ende der Diplomarbeit enthalten. Dazu gehören sowohl der Interviewleitfaden, die Transkriptionsregeln, die Interviewtranskripte selbst, das dazugehörige Interviewprotokoll, die Aufzeichnungen der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, der Fragebogen, das dazugehörige Protokoll sowie auch Teile der mittels quantitativer Auswertung erhaltenen Unterlagen.

6. Analyse des Datenmaterials

*„Wer hohe Türme bauen will, muss lange beim Fundament verweilen.“
(Anton Bruckner zit. n. Mörtenthaler/Mörtenthaler 2008, 12)*

Nach der Datenauswertung folgt die Analyse des Datenmaterials (vgl. Atteslander 2003, 342). Nachdem also mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse sowie durch die deskriptive Statistik wesentliche Kennzeichen und Merkmale der dank qualitativer und quantitativer Erhebung gewonnen Daten herausgearbeitet worden sind, folgt im nachkommenden Kapitel die Analyse. Es gilt, die durch die SchülerInnenerhebungen erhaltenen und ausgewerteten Resultate schrittweise darzustellen und sich in der Analyse damit auseinanderzusetzen. Gleiches geschieht mit dem erarbeiteten Datenmaterial der LehrerInnen. Dabei werden nachstehend alle Personen, Orte und Institutionen anonymisiert.

6.1. Analyse des Datenmaterials der SchülerInnen

Durch die Anwendung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode der Interviews entstand ein Kategoriensystem, das mithilfe der transkribierten Interviewtexte gebildet und mittels theoretischer Basis organisiert wurde. Nachstehende Analyse verfolgt somit das Ziel, die gewonnenen Kategorien zu bündeln und sie dadurch gewissermaßen nochmals zusammenzufassen. Zusätzlich wird mithilfe ausgewählter konkreter Textpassagen aus den transkribierten Interviews eine anschauliche und nachvollziehbare Illustration der gebildeten Bündelungen erstellt. Dabei betreffen die Themen beziehungsweise Schwerpunkte zuerst den Aspekt des Individuums, danach wird eine Überleitung auf die Art des Miteinanders hergestellt und herausgearbeitet. Schließlich werden die Auswertungsergebnisse noch in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen näher analysiert.

6.1.1. Wohlbefinden in der Schulklasse

Auf die im Rahmen der Interviews gestellten Fragen bezüglich Wohlbefinden der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in der Klasse gab es überwiegend positive Antworten. Obwohl manche SchülerInnen anmerkten, im ersten Kontakt Nervosität,

Aufregung und ein gewisses Gefühl des Fremdseins verspürt zu haben (vgl. Schülerin B1, Z. 12 u. Schüler C1, Z. 9), fand sich im Zuge der Auswertung der zehn Interviewtexte kein einziger Hinweis darauf, dass sich ein/e SchülerIn sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigung in der Klasse gar nicht wohl fühlen würde: „Ich wüsste keinen, der nicht gerne in die Schule gehen würde.“ (Schüler B2, Z. 82) Die SchülerInnen sprachen hierbei zum Teil für sich selbst aber auch für ihre MitschülerInnen und meinten, dass es ihnen allgemein in der Klasse gut ginge (vgl. Schüler D2, Z. 73). In diesem Zusammenhang erwähnte beispielsweise die Schülerin B1 zusätzlich, dass die Hörbeeinträchtigung keinesfalls als Grund angesehen werden dürfe, das persönliche Wohlergehen in der Klasse zu schwächen oder gar zu gefährden (vgl. Schülerin B1, Z. 86-88). Auch dieses als durchaus positiv bewertbare Feedback zeigt, dass kaum Wünsche über zukünftige Änderungen in der Klassensituation geäußert wurden, was ein zusätzliches Indiz dafür ist, sich in der Gemeinschaft wohl zu fühlen (vgl. Schüler C1, Z. 95).

Trotz allem ist das Wohlbefinden der Schülerinnen A1 und E1 eher auf ein Mittelmaß anzusiedeln. Erstere fühlte sich in der vorigen Schule wesentlich wohler als heute (vgl. Schülerin A1, Z. 10). Obwohl sich ihr Wohlergehen in der aktuellen Klasse im Vergleich zum Schuleintritt über die Jahre hinweg bereits gesteigert hat, erreicht es bis heute trotzdem nicht jene Positivität, die sie in der früheren Schule bereits wahrnehmen und erleben konnte. Gegenläufig beschreibt Schülerin E1 ihr Wohlergehen: Sie sprach im Interview davon, sich heute besser zu fühlen als zuvor in der Sekundarstufe I des Gymnasiums (vgl. Schülerin E1, Z. 153-154). Trotzdem hielt sie fest, nicht uneingeschränkt zufrieden zu sein. Die befragte Mitschülerin gab im Zuge des Interviews gleichfalls an, dass sich die Schülerin E1 in der Klasse weniger wohl zu fühlen scheint und stellte dabei einen direkten Bezug zwischen dem emotionalen Befinden und der Hörbeeinträchtigung her. Sie sah somit das mögliche Unwohlfühlen in direktem Zusammenhang mit der Hörbeeinträchtigung (vgl. Schülerin E2, Z. 157-158).

6.1.2. Charakterliche Züge der SchülerInnen

Die Selbst- und Fremdeinschätzung – bezogen auf den Charakter und auf die Persönlichkeit der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen – zeigt in der Analyse eine Vielzahl unterschiedlicher Kategorien: Während der Schüler D2 seine Mitschülerin als „ganz nett“

charakterisierte (Schüler D2, Z. 17), offenbarte die Schülerin A1 laut Selbstbeschreibung einen durchaus autonomen Charakter mit Durchsetzungsvermögen. Sie zeigte sich fest davon überzeugt, dass sie bekomme, was sie will, beziehungsweise dass sie stets selbst wisse, wie sie ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen hat (vgl. Schülerin A1, Z. 19 u. Z. 50).

Im Gegensatz dazu steht die Selbsteinschätzung der Schülerin B1: „(...) es ist so, dass ich nicht so offen auf Leute zugehe“ (Schülerin B1, Z. 14). Durch ihre Schüchternheit sei sie – eigenen Angaben zufolge – keine Person, die anderen Menschen selbstbewusst und selbstsicher gegenübertritt. So ging auch die erste Kontaktaufnahme in der Schulklasse auf die Initiative ihrer MitschülerInnen zurück, da sie selbst aufgrund ihrer Zurückhaltung nicht wagte, den ersten Schritt zu tun. Auf den ebenfalls ruhigen Charakter ihres Mitschülers C1 wies die Schülerin C2 hin. Dieser sei „einfach immer leise“ und falle demnach in der Klasse auch nie auf (Schülerin C2, Z. 26). Innerhalb der Klasse werde der Schüler somit als ruhige und zurückhaltende Persönlichkeit wahrgenommen. Ein ähnliches Bild ergibt sich durch die Aussagen der Schülerin E2: Sie beschreibt ihre Mitschülerin E1 als einen zurückgezogenen und ruhigen Charakter, der sich nur langsam öffnet. Demzufolge käme diese erst seit dem Ende der zweiten Klasse etwas aus sich heraus und würde sich nun gegenüber ihren SchulkollegInnen etwas offener verhalten als zuvor (vgl. Schülerin E2, Z. 62-63).

Überhaupt wies die Klasse der SchülerInnen E1 und E2 einen divergenten Charakter auf: Im Grunde wurde die Klasse im Rahmen der Befragung als temperamentvoll beschrieben (vgl. ebd., Z. 43-44). Dadurch konnten eindeutig charakterliche Differenzen zwischen der Schülerin E1 und ihren MitschülerInnen festgestellt werden. Dieser Verschiedenheiten und gegensätzlichen Wesensmerkmale ist sich die Schülerin auch durchaus bewusst. Demnach charakterisierte sie ihre MitschülerInnen als „ein wenig kindisch“ und „total überdreht“, während andere „einfach viel vernünftiger“ seien (Schülerin E1, Z. 80-82). Somit empfindet es die befragte Schülerin E1 auch als schwierig und anstrengend, sich mit ihrer Sitznachbarin zu unterhalten, da diese von Themen spricht, die sie nicht interessieren (vgl. ebd., Z. 46-47). Unterschiedliche charakterliche Eigenschaften wurden ebenfalls zwischen der Schülerin A1 und ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen angesprochen: „Ich habe gesehen, da ist keine dabei, die meinem Charakter entspricht.“ (Schülerin A1, Z. 251-252) Insofern erlebt sich die Schülerin selbst als Einzelgängerin in der Klasse. Sie empfindet sich selbst als einzigartig und kann sich somit auch nicht mit den Persönlichkeiten und Eigenarten ihrer MitschülerInnen identifizieren.

6.1.3. Persönlicher Umgang mit ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘

Im Bezug auf den individuellen und subjektiven Umgang mit der Thematik der Hörbeeinträchtigungen sprachen die meisten der befragten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen davon, dass sie ihre aufgrund der Schädigung des Gehörs besondere Situation in der Klasse durchwegs annehmen beziehungsweise akzeptieren (vgl. Schülerin A1, Z. 35). Dementsprechend meinte die Schülerin A1, dass sie wisse, wie sie mit der aktuellen Sachlage aufgrund der Hörbeeinträchtigung umzugehen hat, was für sie persönlich zwar nicht einfach sei, sich jedoch auch nicht ändern ließe (vgl. ebd., Z. 20 u. Z. 42-43). Deshalb versuche sie, mögliche und aufgrund der Hörbeeinträchtigung entstehende Unterschiede zu ihren MitschülerInnen in dem Sinne auszugleichen, dass sie sich an die anderen anpasse, zumal sie gemerkt hatte, dass sie „die einzige in der Klasse war, die anders war.“ (ebd., Z. 218-219) Der Schüler C1 stellte dazu fest, dass er den Umgang mit ihm und seiner Situation in der Regelklasse durchaus als normal ansehe beziehungsweise bereits gewohnt sei und ihn dadurch auch eventuelle Kommunikationsprobleme bei Pausenlärm nicht weiter stören würden (Schüler C1, Z. 62). Er hat sich also den Gegebenheiten in der Klasse in dem Sinne angepasst, dass er sie als alltäglich und selbstverständlich wahrnimmt und auch dementsprechend mit ihnen umzugehen vermag.

Eine andere Art des Umgangs mit möglichen Differenzen aufgrund der Hörbeeinträchtigung zeigte die Schülerin B1, die freiwillig und alleine einen Förderkurs besucht, um speziell im Fremdsprachenunterricht den Anforderungen des Unterrichts folgen zu können und um so auch dem schulischen Wissen und Können ihrer MitschülerInnen um nichts nachzustehen (vgl. Schüler B2, Z. 63-64). Hingegen weigert sich die Schülerin A1 diesen Weg zu gehen: „Ich habe (...) keine Förderkurse von den Lehrern angenommen, auch wenn ich mich in manchen Gegenständen schwer getan habe“ (Schülerin A1, Z. 173-175). Sie hat sich damit das Ziel gesetzt, keinen Sonderstatus zugesprochen zu bekommen. Vielmehr möchte sie so behandelt werden, „wie normale Menschen ohne Behinderungen“ (ebd., 215-216).

Die Schülerin E1 versuchte in diesem Sinne ebenfalls, aus der aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung entstandenen Situation in der Klasse kein „großes Ding“ zu machen, da sie diese schließlich nicht ändern könne (Schülerin E1, Z. 122-123). Dies ist auch der Grund dafür, dass sie bisher weitest gehend kaum jemanden ihrer SchulkollegInnen von der Hörbeeinträchtigung erzählt hat: „(...) ich hab es auch niemandem gesagt. (...) Ein paar

wissen es und ein paar wissen es nicht. Das ist mir eigentlich egal, weil ich sie eh verstehe“ (Schülerin E1, Z. 100-102). Nach Aussagen der interviewten Mitschülerin E2 scheint der Schülerin ein eventuelles, erst dadurch verstärktes Aufmerksam-Machen auf ihre Hörbeeinträchtigung tatsächlich unangenehm zu sein (vgl. Schülerin E2, Z. 152-154). Dabei fände es die Schülerin E2 von Vorteil, wenn ihre Mitschülerin über die Hörbeeinträchtigung sprechen würde, da so das Verständnis seitens der Klasse für ihre persönliche Situation steigen würde (vgl. ebd., Z. 80 u. Z. 83). Dementsprechend meinte auch der Schüler C2, dass seine MitschülerInnen kein Problem mit seiner Hörbeeinträchtigung hätten. Folglich empfänden er selbst sowie auch seine KlassenkollegInnen deshalb keine Belastungen beziehungsweise gäbe es keine Probleme, wodurch die Hörbeeinträchtigung in der Klasse auch keine Rolle spiele (vgl. Schüler C1, Z. 65).

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass für die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen die Information zu Schulbeginn und das Bescheidwissen darüber nicht spurlos vorbei ging, zumal es für die meisten eine neue Situation darstellte. Die Reaktionen auf die Hörbeeinträchtigungen reichten von Neugierde bis zur Gleichgültigkeit sowie von Bewunderung bis zur Betroffenheit. Während manche SchülerInnen ihr Interesse an den Hörbeeinträchtigungen und deren Zusammenhänge zeigten und durchaus auch diesbezüglich den SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen selbst Fragen stellten und etwaige Wissensdefizite äußerten (vgl. Schüler D2, Z. 24-25), war anderen SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen der Umstand gänzlich egal, weil sie zum Beispiel ohnehin keine Schwierigkeiten in der Kommunikation hatten (vgl. Schülerin C2, Z. 34-35). Andere reagierten jedoch mit Bestürzung: „Wir sind dann alle da gesessen und waren ziemlich betroffen“ (Schülerin A2, Z. 73). Die Schülerin A2 meinte überdies, dass sie davon beeindruckt sei, wie ihre Mitschülerin mit ihrer Situation umgehe (vgl. ebd., Z. 74-75). In diesem Fall gilt es jedoch ferner zu beachten, dass die Schülerin A1 noch weitere Beeinträchtigungen hat und somit die Bestürzung ihrer MitschülerInnen nicht allein aufgrund der Hörbeeinträchtigung wahrzunehmen war, sondern vielmehr ihrer gesamten persönlichen Situation zuzuschreiben ist (vgl. Schülerin A2, Z. 67-75).

Unter dem Aspekt des individuellen Umgangs mit ‚Hörbeeinträchtigungen in der Regelschulklasse‘ kamen die SchülerInnen auch auf die Anwendung von Hörhilfen zu sprechen. In diesem Zusammenhang beteuerte beispielsweise die Schülerin B1, dass sie ihre Hörhilfen beinahe immer trage (vgl. Schülerin B1, Z. 23). Desgleichen gebraucht auch der

Schüler C1 seine Hörhilfen stets in der Schule, um dadurch unter anderem seine MitschülerInnen besser zu verstehen. Das Tragen mache ihm dabei keine Probleme und würde demnach auch nicht als Belastung empfunden. Vielmehr sei er den Umgang damit schon gewohnt (vgl. Schüler C1, Z. 56-57 u. Z. 80). Dadurch war es auch nicht notwendig, an seiner Art der Kommunikation mit den MitschülerInnen etwas ändern (vgl. ebd., Z. 70-71). Desgleichen sei es im Grunde auch nicht erforderlich gewesen, dass seine KlassenkameradInnen in ihrer gewohnten Art und Weise der Kommunikation mit anderen Menschen im Bezug auf seine Hörbeeinträchtigung Änderungen vornehmen mussten (vgl. Schülerin C2, Z. 82-83). Die Schülerin A2 wies jedoch darauf hin, dass sie und ihre MitschülerInnen ihre Art der Verständigung in dem Sinne ändern mussten, lauter mit der Schülerin mit Hörbeeinträchtigung zu sprechen (vgl. Schülerin A2, Z. 21), wie dies auch durch Aussagen der Schülerin D1 nachvollziehbar dargestellt werden kann: „(...) wenn es (...) laut ist, dann müssen sie schon etwas lauter reden.“ (Schülerin D1, Z. 59) Kommt es in der Klasse nichtsdestoweniger trotzdem zu Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Kommunikation, so versucht beispielsweise die Schülerin A1 die entstehenden Probleme mittels Lippenlesen zu reduzieren beziehungsweise zu lösen (siehe Interviewprotokoll und Zusatznotizen).

6.1.4. Hörbeeinträchtigungen als Problem erleben

Hörbeeinträchtigungen werden in manchen Fällen als mögliche Schwierigkeiten im Klassengeschehen gesehen. Situationen, in denen die MitschülerInnen zum Beispiel laut und durcheinander reden, erweisen sich für SchülerInnen, deren Gehör beeinträchtigt ist, als besondere Herausforderung (vgl. Schülerin A1, Z. 129-130 u. Schülerin E1, Z. 111-114 u. Schülerin E2, Z. 114-115). Das Verstehen ganz allgemein und somit auch die Verständigung zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen werden in diesen Fällen oftmals als problematisch erlebt. Umgekehrt wirkt jedoch nicht nur das laute Sprechen als kommunikationserschwerend, sondern gegenteilig auch das leise Reden: „(...) wenn jemand sehr leise spricht, dann verstehe ich denjenigen oft schwer.“ (Schülerin B1, Z. 81). Ebenso können sich größere Entfernungen zwischen den Kommunikationspartnern in der Verständigung als schwierig erweisen (vgl. Schüler D2, Z. 18). Ist der Blickkontakt beeinträchtigt oder wird die Sprechgeschwindigkeit als zu schnell empfunden, dann entstehen möglicherweise weitere Probleme (vgl. Schülerin E2, Z. 115-116).

Hörbeeinträchtigungen können aber durchaus auch als Problem gesehen beziehungsweise als Herausforderung wahrgenommen werden, wenn beispielsweise auf das Tragen der Hörhilfen verzichtet wird: „(...) beim Schwimmen ist es ein Problem, weil sie da ihr Gerät runter nehmen muss und da kann man dann leider nicht mit ihr reden. Wenn man sie beim Schwimmen nicht direkt anschaut, dann versteht sie es auch nicht.“ (Schüler D2, Z. 73-76). Als schwierig empfunden werden Hörbeeinträchtigungen auch dann, wenn die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen vergessen, auf ihre/n MitschülerIn Rücksicht zu nehmen (vgl. Schülerin A1, Z. 131-133). Dadurch kann durchaus ein größeres Ungleichgewicht zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen entstehen. Die befragte Schülerin ist in diesem Falle gefordert, ihr Arbeitspensum sowie ihre Aktivitäten in dem Maße zu erhöhen und zu verstärken, bis es ihr gelingt, die entstehenden Unterschiede zu ihren MitschülerInnen auszugleichen. Daher hat die Schülerin das Empfinden, dass sie doppelt so viel Leistung erbringen müsse, als ihre KlassenkameradInnen (vgl. ebd., Z. 191).

Als eine Knacknuss ganz anderer Art stellte sich die Hörbeeinträchtigung der Schülerin E1 heraus: Nachdem sie über ihre Situation beharrlich schweigt, sind manche MitschülerInnen allzu oft schnell gereizt, wenn die Schülerin bei Verständnisschwierigkeiten wiederholt nachfragt (vgl. Schülerin E2, Z. 83-84). Aufgrund der Verheimlichung bringen einige ihrer KlassenkameradInnen kaum Mitgefühl für ihre Mitschülerin auf und kommen ihr somit auch nur selten entgegen, was in der Folge zu weiteren Reibereien und Auseinandersetzungen führen kann.

6.1.5. Hörbeeinträchtigungen als problemlos erleben

Die meisten der interviewten SchülerInnen sehen Hörbeeinträchtigungen durchaus unproblematisch. Speziell dann, wenn die SchülerInnen ihrer gewohnten Art zu kommunizieren treu bleiben können, erfahren sie den Umstand der ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘ als relativ unkompliziert (vgl. Schülerin C2, Z. 34-35). Auch ist es nicht immer notwendig, dass sich die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gegenseitig anpassen müssen: „(...) ich rede normal und sie versteht eigentlich alles.“ (Schüler D2, Z. 53) Dadurch spielen Hörbeeinträchtigungen in der Klasse auch kaum eine Rolle: „Es ist eigentlich nicht so, dass man sagt ‚Ja, sie hat eine Hörbeeinträchtigung‘,

sondern es akzeptiert eigentlich jeder (...) und es hilft ihr jeder und es sagt auch jeder (...) etwas gerne ein zweites Mal“ (Schülerin E2, Z. 73-75).

Die zwischenmenschliche Verständigung wird in diesem Fall sowohl von SchülerInnen mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen als nicht weiter anstrengend empfunden (vgl. Schülerin D1, Z. 76-78 u. Z. 81-82). Dementsprechend bekommen SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen, nach ihren eigenen Aussagen, selten bis gar nicht zu spüren, dass ihre MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen Probleme mit ihrer Situation hätten und sich dabei unsicher fühlen würden (vgl. Schüler C1, Z. 65 u. Schülerin B1, Z. 65-67). Vielmehr empfinden es viele SchülerInnen als „normal“, dass sich in ihrer Klasse ein/e MitschülerIn mit Hörbeeinträchtigung befindet (vgl. Schüler D2, Z. 65), denn: „Es war auch nie ein Problem (...) Das kann irgendwie jeden treffen und es muss jeder lernen, damit umzugehen und wir müssen das auch akzeptieren.“ (Schülerin E2, Z.71-73)

6.1.6. Individuelles Empfinden des Kontaktes zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen

Akzeptanz ihrer persönlichen Situation von Seiten der MitschülerInnen nahm auch die Schülerin A1 (Z. 177) wahr, allerdings sehe sie darüber hinaus keine Möglichkeit, eine freundschaftliche Beziehung zu ihren SchulkollegInnen aufzubauen, da sie den Kontakt zu ‚gleichgesinnten‘ Personen bevorzuge (vgl. ebd., Z. 250-251). Dadurch wird eine klare Grenze zwischen dem bloßen Akzeptieren und einer freundschaftlichen Beziehung gezogen. Des Weiteren betonte die Schülerin A1, dass sie in ihre KlassenkameradInnen keine Hoffnungen setze, die über die Reaktion des Annehmens hinausgehen: „(...) man kann nicht von ihnen erwarten, dass sie einen umarmen und küssen.“ (ebd., Z. 233). Vielmehr merkte sie zusätzlich an, dass trotz der Akzeptanz aufgrund ihres ‚Anders-Seins‘ Problematiken zu spüren sind, die von den KlassenkollegInnen jedoch weitgehend nicht angesprochen beziehungsweise verschwiegen werden (vgl. ebd., Z. 19). Als ebenso schwierig fasst die Schülerin E1 den Kontakt zwischen sich und ihrer Sitznachbarin auf: Nachdem es die befragte Schülerin als anstrengend empfindet, sich mit ihrer Sitznachbarin zu verständigen, wird in der Folge auch die Beziehung zwischen den beiden als erschwerend und beschwerlich wahrgenommen (vgl. Schülerin E1, Z. 46-47).

Nichtsdestoweniger empfinden andere SchülerInnen den Kontakt zu ihren MitschülerInnen als positiv und pflegen ihn auch dementsprechend (vgl. Schülerin B2, Z. 46-47). Beispielsweise äußerte sich die Schülerin D1 darüber, den Kontakt und die Kommunikation zwischen sich und ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen nicht als weiter anstrengend wahrzunehmen. Überdies scheinen auch ihre KlassenkameradInnen kein Problem darin zu sehen (vgl. Schülerin D1, Z. 76-78 u. Z. 81-82). Ebenfalls bejahte es die Schülerin A2, wenn sich die Mitschülerin mit Hörbeeinträchtigung in das Klassengeschehen mit einbringt. In diesem Sinne sprach sie während des Interviews zum Beispiel davon, dass sie es durchaus gut fand, als ihre Mitschülerin A1 beim Auftanzen und bei der Mitternachtseinlage des Maturaballs der Klasse mitwirkte. Überdies glaubte sie dabei wahrgenommen zu haben, dass dieser zwischenmenschliche Kontakt auch für die Schülerin mit Hörbeeinträchtigung selbst ein positives Erlebnis war (vgl. Schülerin A2, Z. 59-61). Die Schülerin A1 empfindet den zwischenmenschlichen Kontakt zu ihren MitschülerInnen als eher unangenehm, zumal Differenzen zwischen ihr und den anderen in der Klasse vorliegen. Hingegen behauptete ihre befragte Mitschülerin, dass sich die Schülerin A1 bezüglich Einbringen in das Klassengeschehen sichtbar und spürbar wohl fühle, weshalb in diesem Fall kontroverse Weisen der Empfindung des Kontaktes in der Klasse erkennbar sind.

6.1.7. Der erste Kontakt innerhalb einer Schulklasse

Im Rahmen der durchgeführten Interviews stellte sich neben dem derzeitigen Empfinden und Erleben des Kontaktes zwischen den SchülerInnen im Hinblick auf die Art des Miteinanders auch die Frage, wie überhaupt der erste gegenseitige Eindruck beim ersten Zusammentreffen war. Nachdem die Schülerin D1 sowie der Schüler D2 erst seit Kurzem die Klasse besuchen, ist ihnen dieses Erlebnis von allen befragten SchülerInnen am präsentesten im Gedächtnis. Beiden waren ihre MitschülerInnen von Anfang an sympathisch: „Es sind nette Kinder“ (Schüler D2, Z. 30). Dagegen beschrieb der Schüler C1 rückblickend den ersten Kontakt in der Klasse rückblickend als ein Ereignis und Zusammentreffen zwischen Unbekanntem und Fremdem (vgl. Schüler C1, Z. 10-11), während die Schülerin E1 anfangs einen eher ungewissen und zweifelhaften Eindruck von ihren neuen MitschülerInnen hatte (vgl. Schülerin E1, Z. 19-21).

Nichtsdestoweniger war die erste Kontaktaufnahme untereinander zumeist problemlos.

Beispielsweise gab der Schüler C1 an, dass sich alle in der Klasse bereits zu Beginn gut verstanden hätten und er demnach auch keine Schwierigkeiten gehabt habe, seine KlassenkameradInnen besser kennenzulernen (vgl. Schüler C1, Z. 12-18). Desgleichen mühelos war der erste Kontakt zwischen der Schülerin D1 und ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen: Sie unterhielt sich mit ihren KlassenkollegInnen, ging auch auf sie zu und erfuhr dabei keinerlei Rückschläge oder Ablehnungen (vgl. Schülerin D1, Z. 21-24), obwohl die anderen beim anfänglichen Kennenlernen zum Teil etwas Mitleid für sie empfanden (vgl. Schüler D2, Z. 26-27). Die MitschülerInnen der Schülerin B1 bildeten schnell und zügig neue Bekanntschaften und unterhielten sich miteinander, währenddessen der Kontakt zwischen der Schülerin selbst und den KlassenkameradInnen aufgrund ihres verspäteten Schuleintritts wesentlich langsamer entstehen konnte (vgl. Schüler B2, Z. 12-22). Ebenso entwickelte sich die Beziehung zwischen der Schülerin E1 und ihren MitschülerInnen nur zögerlich und allmählich: „Also, die anderen haben sich alle umarmt und ich bin irgendwie daneben gestanden und habe zugeschaut. Aber dann mit der Zeit haben sie mich auch umarmt.“ (Schülerin E1, Z. 41-42) Als schwierig stellte sich jedoch die Kontaktaufnahme zwischen SchülerInnen der Klasse der Schülerinnen A1 und A2 heraus: „Da saßen wir einfach in der Klasse und haben uns alle ängstlich angeschaut.“ (Schülerin A2, Z. 5-6)

6.1.8. Allgemeine Klassengemeinschaft heute

Im Rahmen der Untersuchung entstand des Weiteren das Interesse daran, herauszufinden, wie die derzeitiger Situation und wie die aktuelle Sachlage der Klassengemeinschaft beschrieben werden kann.

In der Klasse der Schülerinnen A1 und A2, die zuvor bereits von Schwierigkeiten beim ersten gegenseitigen Kennenlernen sprachen (vgl. Schülerin A1, Z. 12-13), herrscht offenbar nach wie vor eine eher negative Art des Miteinanders. Zwar seien die Beziehungen innerhalb der Klasse mittlerweile besser als am Anfang, doch scheiterten bisher jegliche Projekte und Absichten, die Gemeinschaft weiter zu fördern und zu verbessern (Schülerin A2, Z. 36-37 u. Z. 69-71): „In unserer Klasse sitzen wir während der Stunde einfach nur drinnen, sind leise und sagen nichts und tun nichts und reden auch nichts ... Das ist schwierig.“ (ebd., Z. 85-87) Besser bezeichneten hingegen beide interviewten Schülerinnen die Situation ihrer

Parallelklasse bezüglich Klassengemeinschaft, weshalb beispielsweise die Schülerin A1 den Kontakt zu der Nebenkasse wesentlich mehr zu pflegen versuche als mit den eigenen KlassenkameradInnen (vgl. Schülerin A1, Z. 95-97).

Von einer eher mittelmäßigen Klassengemeinschaft sprach die Schülerin E1. Die charakterlichen Entwicklungen der einzelnen SchülerInnen seien sehr unterschiedlich und zusätzlich nehme der Kontakt untereinander stetig ab (vgl. Schülerin E1, Z. 78-82 u. Z. 87-88). Ihre ebenfalls befragte Mitschülerin E2 behauptete hingegen, dass das Klassenklima „super“ sei, sich alle untereinander gut verstehen würden und sie dadurch auch keine AußenseiterInnen hätten (Schülerin E1, Z. 36-41). Von einer guten und wachsenden Klassengemeinschaft sprachen ebenso die Schülerin B1 sowie der Schüler B2: „Ich muss sagen, dass wir uns am Anfang natürlich nicht so gekannt haben und die Klassengemeinschaft doch stärker wurde. Wir halten immer mehr zusammen. Etwas Negatives fällt mir auf gar keinen Fall ein. Ich bin zufrieden, dass ich in dieser Klasse bin und gehe gerne hier her.“ (Schüler B2, Z. 50-53)

Desgleichen konnte ein zunehmendes Kollektiv in der Klasse des Schülers C1 festgestellt werden (Schüler C1, Z. 14-16) und seine Klassenkollegin meinte ferner, dass die Gemeinschaft bisher noch nicht mit ernsthaften Problemen konfrontiert worden sei und sie dadurch auch stets zusammenhalten würden (vgl. Schülerin C2, Z. 72-73). Dennoch bestünden in der Klasse auch Gruppierungen. Allerdings fiel eine Beschreibung hierfür wie folgt aus: „Es gibt eher mehr kleine Gruppen. Das ist ungefähr so, wie ein Volk mit mehreren kleinen Orten“ (Schüler C1, Z. 45-46). Die Gruppierungen helfen durchaus auch zusammen und man gehe nicht gegeneinander vor. In der Klasse der Schülerinnen E1 und E2 hingegen unterstützen sich die Gruppen ausschließlich bei Dringlichkeit und Notwendigkeit, allerdings nehme die Ausprägung dieser Gruppierungen allmählich ab, weshalb auch ihre Stärke innerhalb des Klassengeschehens inzwischen reduziert sei (vgl. Schülerin E1, Z. 60-62 u. Schülerin E2, Z. 45-48).

Anders fielen die Darstellungen der Gruppen in den Klassen der Schülerinnen A1 und E1 aus. In ersterer konnten die SchülerInnen beispielsweise nie richtig zusammenwachsen, weshalb die daraus resultierenden und entstehenden Gruppierungen durchaus als sehr unterschiedlich und mannigfach beschrieben wurden. Dadurch seien unter anderem auch Dispute und Kontroversen innerhalb der Klasse keine Seltenheit (Schülerin A1, Z. 34-35 u. Z. 95): „Da

waren von Anfang an Gruppen. (...) In der zweiten war dann gleich klar, welche Gruppen es gibt und wie man reinkommt und was man machen muss. Aber es war von Anfang an immer klar: das ist eine Gruppe und da kommt man nicht rein.“ (ebd., Z. 105-110)

6.1.9. Die Art des Miteinanders zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen

Aufgrund der Hörbeeinträchtigung – beziehungsweise in diesem Fall auch aufgrund der weiteren Beeinträchtigungen – der Schülerin A1 konfrontierten sie ihre MitschülerInnen mit der Unterstellung, dass sie seitens der LehrerInnen bevorzugt werde. Sie hinterfragten auch, weshalb sie noch weiter speziell auf sie Rücksicht nehmen sollten (vgl. Schülerin A1, Z. 46-47). Die Schülerin erfuhr bisher zumeist auch keine freiwillige Hilfe, sondern musste vielmehr ihre KlassenkameradInnen darum bitten, um die erforderliche und nötige Unterstützung zu erhalten (vgl. ebd., Z. 225-226). Somit beschränkt sich die Kontaktnahme der Schülerin A1 mit ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen fast ausschließlich auf die Schule (vgl. ebd., Z. 22-24), wobei sie sich in diesem Falle nur an gewisse Leute in der Klasse wendet. Sie meidet von sich aus weitest gehend Kontakte zu anderen, da ihrer Meinung nach einige MitschülerInnen ihre eigenen Probleme und Schwierigkeiten hätten, die sie nichts angehen würden und in die sie sich auch nicht weiter einmischen möchte (vgl. ebd., Z. 22 u. Z. 121-122). Eine der Beziehungen, die die Schülerin A1 innerhalb der Klasse zu pflegen weiß, ist die zu ihrer Sitznachbarin. Diese wisse nämlich bereits mit der aufgrund der Beeinträchtigungen besonderen Situation der Schülerin A1 umzugehen. Die erforderliche Zusammenarbeit zwischen den beiden Schülerinnen funktioniere oftmals bereits automatisch: „das machen wir mehr gemeinsam: ich schreibe von ihr ab und sie weiß schon, dass sie das Heft zu mir schieben muss.“ (ebd., Z. 141-142) Ganz allgemein nimmt die Schülerin aber seitens ihrer KlassenkameradInnen eine Art „Sicherheitsabstand“ zu ihr hin wahr (ebd., Z. 76). Gleichwohl betonte sie während des Gespräches, nicht direkt und offensichtlich aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden (vgl. ebd., Z. 39-40): „(...) sie lassen mich mitmachen und das ist das Wichtigste.“ (ebd., Z. 14) Dadurch entsteht gewissermaßen ein Wechselspiel zwischen Abstand und einer gewissen Nähe. So hat sich im Laufe der Jahre auch die Art des Miteinanders für die Schülerin A1 gewissermaßen positiv verändert und zwar in dem Sinne, dass sie in der Klasse – trotz der nach wie vor bestehenden und spürbaren

Distanz – akzeptiert werde, wie bereits weiter oben dargelegt werden konnte (vgl. Schülerin A1, Z. 172 u. Z. 230).

Die Gründe für diese schwierige Beziehung zwischen der Schülerin A1 und ihren MitschülerInnen sei nach Meinung der befragten Schülerin A2 speziell in der Scheu und Ängstlichkeit der KlassenkameradInnen zu finden: „Sie wird akzeptiert, aber es ist trotzdem die Scheu da, sodass sich manche nicht so richtig trauen oder nicht wissen, was sie tun sollen ... Das ist schon spürbar“ (Schülerin A2, Z. 111-113). Dadurch werde jedoch vor allem auch der Kontakt und die Kommunikation zwischen den SchülerInnen erschwert oder gar verhindert, was in der Folge auch zu einem Hemmnis der sozialen Integration der Schülerin A1 in die Klassengemeinschaft führe (vgl. ebd., Z. 21-26).

Schwierigkeiten in der Art des Umgangs miteinander musste auch die Schülerin E1 erleben. Bereits in der Unterstufe des Gymnasiums verspürte sie erhebliche und belastende Probleme zwischen sich und ihren MitschülerInnen: „(...) in der dritten Klasse haben sie begonnen mich ein wenig zu mobben“ (Schülerin E1, Z. 147-148). Allerdings räumte die Schülerin während der Befragung ein, dass dieser Ausschluss im Grunde nicht mit der Hörbeeinträchtigung selbst zusammenhing, da diese für ihre damaligen KlassenkollegInnen eigentlich keine Rolle spielte und dieser dadurch auch keine Beachtung geschenkt wurde (vgl. ebd., Z. 145-147). Obwohl ihre Situation nun besser scheine und sie von den anderen nicht mehr dermaßen zurückgewiesen werde wie zuvor, gäbe es zwischen der Schülerin E1 und ihren derzeitigen MitschülerInnen nach wie vor eher selten der Kontakt (vgl. ebd., Z. 62). Dabei gab die Schülerin während des Gespräches an, dass sie mit einigen MitschülerInnen nicht zu reden pflege: „Da gibt es einen Jungen, mit dem rede ich eigentlich gar nichts.“ (ebd., Z. 72) Ebenso wurden Sympathieschwierigkeiten zwischen ihr und ihrer Sitznachbarin augenscheinlich: „Dann nervt auch noch manchmal die neben mir“ (ebd., Z. 114-115). Des Weiteren hielt die Schülerin E1 fest, dass zum Beispiel die Klassensprecherin relativ wenig über sie Bescheid wisse, da sie kaum miteinander sprechen würden (vgl. ebd., Z. 58-59). Dagegen meinte diese im Interview, dass sich die Schülerin E1 im Grunde selbst aus der Gemeinschaft der Klasse zurückziehe beziehungsweise ausschließe, obwohl die MitschülerInnen mit ihr oder ihrer Situation keine Probleme hätten und sie dadurch auch nicht ausgeschlossen oder im Kontakt gemieden werde (vgl. Schülerin E2, Z. 59-61). Dieser Rückzug passiere also vielmehr durch die Schülerin E1 selbst.

Als problemlos erwies sich der Kontakt zwischen der Schülerin B1 und ihren KlassenkameradInnen. Die Klasse nehme aufgrund der Hörbeeinträchtigung vermehrt Rücksicht auf die Schülerin, vor allem wenn es zum Beispiel laut oder in der Klasse unruhig ist (vgl. Schülerin B1, Z. 84-85). Dabei beteuerte der Schüler B2, dass in der Klasse prinzipiell selten Unruhe herrsche, zumal sich die SchülerInnen vielmehr mit ihren Laptops beschäftigen (vgl. Schüler B2, Z. 35).

Auch die MitschülerInnen des Schülers C1 hatten nie Probleme mit ihm oder seiner Hörbeeinträchtigung (vgl. Schülerin C2, Z. 92-93). Vielmehr sei er auch in das soziale Geschehen der Klasse integriert: „(...) er ist (...) in der Gemeinschaft dabei.“ (ebd., Z. 113)

6.1.10. Außerschulischer Kontakt zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen

Der Schüler C2 pflegt nicht nur während des Unterrichtes und in den Pausen Kontakte zu seinen MitschülerInnen, vielmehr verbringt er auch seine Freizeit mit ihnen und trifft sie außerhalb der Schule (vgl. Schüler C1, Z. 34-37). Ebenso hat die Schülerin B1 mit ihren KlassenkollegInnen außerschulischen Kontakt und geht beispielsweise an Wochenenden mit ihnen fort (vgl. Schülerin B1, Z. 41-42 u. Schüler B2, Z. 43-47).

Zwischen der Schülerin D1 und ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen gab es zum Zeitpunkt der Befragung noch kein außerschulisches Treffen. Allerdings war der Zeitpunkt für das Interview bereits kurz nach Schulbeginn, weshalb die Schülerin meinte, dass sie sicherlich bald ihre KlassenkollegInnen auch in der Freizeit sehen werde: „Also bis jetzt habe ich das noch nicht gemacht, aber ich werde es schon machen.“ (Schülerin D1, Z. 46)

Anders sieht die Situation bei den Schülerinnen A1 und E1 aus: In beiden Fällen war eine klare Separation und Trennung zwischen Schule und Freundschaft erkennbar: „Aus der Schule habe ich außerhalb keine Kontakte. Ich habe früher eine Freundin kennengelernt und mit ihr treffe ich mich. (...) das ist eigentlich meine einzige Freundin. Sie macht alles mit mir (...) Schule und privat ist, von den Freundinnen her, bei mir getrennt.“ (Schülerin A1, Z. 28-32) Vielmehr erfährt die Schülerin A1 außerhalb der Schule von Seiten ihrer MitschülerInnen

lediglich Ignoranz und Desinteresse: „Dann ist es so, als würden wir uns gar nicht kennen.“ (Schülerin A1, Z. 40-41) Ebenso arbeite sie mit ihrer Sitznachbarin – die zwar bereits seit einiger Zeit in der Klasse neben ihr sitzt und demnach auch schon gelernt hatte, mit der Hörbeeinträchtigung und der Situation der Schülerin A1 umzugehen – lediglich in den Belangen zusammen, in denen es um die Schule geht. Dazu gehört zum Beispiel die Erarbeitung eines Referates. Darüber hinaus komme es aber zu keinen privaten Kontakten oder außerschulischen Zusammentreffen (vgl. ebd., Z. 64). Desgleichen bezeichnete ihre Mitschülerin A2 die Beziehung zwischen der Schülerin A1 und den anderen KlassenkameradInnen als schwierig und unstabil. Sie wisse demnach auch nicht, ob es nach der gemeinsamen Schulzeit noch Kontakte zu der Schülerin A2 geben werde (vgl. Schülerin A2, Z. 100-101).

Auch die Schülerin E1 gab an, sich mit ihren MitschülerInnen außerhalb der Schule eher selten zu treffen: „Manchmal telefonieren wir oder wir gehen fort oder ins Kino und so. Aber das ist nicht so oft.“ (Schülerin E1, Z. 64-65) Der Kontakt zwischen der Schülerin E1 und ihren KlassenkollegInnen beschränkt sich somit hauptsächlich auf die Schule. Dementsprechend sprach auch ihre Mitschülerin E2 davon, dass die Beziehung zwischen ihr selbst und der Schülerin E1 lediglich „auf einer guten Schulkolleginnenbasis“ stattfinde (Schülerin E2, Z. 56-57).

6.1.11. Wünsche und Prognosen im Bezug auf die zukünftige Gemeinschaft

Wünsche und Anliegen über Änderungen der Beziehungen innerhalb der Klasse und der Art des Miteinanders wurden, wie bereits weiter oben erwähnt, kaum genannt. Einzig die Schülerin E1 sprach davon, dass sie sich eine bessere Klassengemeinschaft, eine Steigerung der zwischenmenschlichen Kommunikation innerhalb der Klasse sowie einen vermehrten außerschulischen Kontakt mit ihren MitschülerInnen erhoffen würde (vgl. Schülerin E1, Z. 126-132). Indessen wünschte sich ihre Klassenkameradin E2 einerseits allgemein mehr Hilfsbereitschaft für SchülerInnen, die in der Schule schlechtere Noten haben als ihre KlassenkollegInnen (vgl. Schülerin E2, Z. 126-129). Andererseits würde sie speziell im Bezug auf die Hörbeeinträchtigung der Schülerin E1 eine allgemeine Aufklärung und bessere Information gutheißen, da nicht alle SchülerInnen der Klasse über die Situation der Schülerin Bescheid wissen und dadurch auch das Verständnis und das Entgegenkommen ihr gegenüber

gefährdet sei (vgl. Schülerin E2, Z. 80-86).

Auf die Frage hin, ob sich die SchülerInnen vorstellen könnten, nach der Schule weiterhin Kontakt mit ihren derzeitigen KlassenkameradInnen zu haben, meinte der Schüler C1, dass er durchaus das Gefühl habe, dass die Beziehungen weiterhin konstant bleiben werden (vgl. Schüler C1, Z. 98-100), während die Schülerin A1 davon überzeugt ist, dass nach der gemeinsamen Schulzeit keine Zusammenkünfte und Kontakte stattfinden werden (vgl. Schülerin A1, Z. 210-212).

6.1.12. Entwicklungen und Veränderungen der Klassenbedingungen zwischen dem ersten Schultag und heute

Mit einer Ausnahme sind alle befragten SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen von Beginn an in der Klasse. Einzig die Schülerin B1, die aufgrund familiärer Gründe sowie Schwierigkeiten – auf die jedoch trotz Nachfragen während des Gespräches nicht weiter eingegangen wurde – wechselte wenige Monate nach Beginn des Schuljahres in die derzeit besuchte Schule (vgl. Schülerin B1, Z. 7-9). Die Schülerin A1 ist bereits von Anfang an in der aktuellen Klasse, wechselte jedoch bereits vorher einmal die Schule, nachdem sie zuvor miterleben musste, aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Zudem gab sie an, Probleme mit dem Klassenvorstand gehabt zu haben (vgl. Schülerin A1, Z. 4-6 u. Z. 197-198). Die Klasse der Schülerin D1 und des Schülers D2 bestand zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung erst zirka zwei Monate (vgl. Schülerin D2, Z. 41-42). Dadurch waren die meisten Kontakte und Beziehungen innerhalb der Klasse noch relativ frisch und wenig intensiv.

Nichtsdestoweniger gab es bei den meisten der befragten SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen bereits zu Beginn des Schuleintritts Bekanntschaften mit einzelnen KlassenkameradInnen. Dabei kannten sich einige bereits seit der Volks- oder Hauptschulzeit (vgl. Schülerin A1, Z. 105-106 u. Schüler C1, Z. 7-8): „Ja, eine habe ich gekannt. Sie ging vorher schon mit mir in die Schule.“ (Schülerin E1, Z. 8-9) Im Gegensatz dazu merkte die Schülerin B1 an, dass sie zuvor niemanden aus ihrer Klasse gekannt hatte. Vor ihrem Schulwechsel besuchte sie allerdings mit einigen Freundinnen gemeinsam die Schule (vgl. Schülerin B1, Z. 31-32 u. Z. 55).

Ein Schulwechsel oder Schulabgang bedingt allerdings auch eine Änderung der Klassenzahl. So konnte in den Befragungen festgestellt werden, dass die Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse über die Jahre hinweg durchwegs schrumpfte. Während zum Beispiel die Zahl der SchülerInnen in der Klasse des Schülers C1 und der Schülerin C2 in den letzten drei Jahren von 25 auf 21 SchülerInnen sank (Schüler C1, Z. 96-97), reduzierte sich die der Schülerinnen E1 und E2 innerhalb desselben Zeitraumes von 27 auf 19 SchülerInnen (vgl. Schülerin E1, Z. 33-36).

Durch die einzelnen Weg- und Abgänge von KlassenkameradInnen wurde die Klasse laut Aussagen der Schülerin A2 allgemein ruhiger (vgl. Schülerin A2, Z. 49-50). Eine ruhigere Klasse besucht ebenso der Schüler B2. Allerdings ist die ‚Ruhe‘ und ‚Stille‘ dieser Klasse vor allem auf die im Unterricht übliche Arbeit mit Laptops zurückzuführen und weniger auf eine sinkende Anzahl der SchülerInnen (vgl. Schüler B2, Z. 32-35). Andere Auswirkungen einer Reduktion der Klassenzahl zeigten sich in der Klasse der Schülerin A1: „Ja, wir waren 35 Leute in der Klasse und es war wirklich ein Durcheinander. Eigentlich entstehen in einer ersten Klasse gar keine Freundschaften, denn viele hören wieder auf und gehen weg“ (Schülerin A1, 55-57). Somit wurde das Klassengeschehen einerseits durch die Abgänge als ruhiger und geregelter wahrgenommen, doch wirkten andererseits die Klassenzahl sowie deren Zu- und Abnahme eindeutig auch auf die Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft.

6.1.13. Hörbeeinträchtigungen als Thema im Unterricht

Auf die Frage hin, ob die Hörbeeinträchtigungen im Unterricht angesprochen werden, meinte die Schülerin D1, dass ihr Klassenvorstand ihre MitschülerInnen über die Hörbeeinträchtigung informiert habe, nachdem er sich zuvor bereits während der Sommerferien bei ihr und ihren Eltern Auskünfte über ihre Situation eingeholt hatte (vgl. Schülerin D1, Z. 27-30). Desgleichen fand in der Klasse der Schülerin A1 zu Schulbeginn ein vom Klassenvorstand geleitetes und klärendes Gespräch über ihre Situation statt (vgl. Schülerin A1, Z. 71-72): „Unser Klassenvorstand hat mit uns gesprochen und er hat uns auch gesagt, dass P nicht gut hört und dass wir darauf Rücksicht nehmen sollen und dass es halt schwierig werden wird mit ihr.“ (Schülerin A2, Z. 10-12) Daraufhin wurde auch die Sitzordnung geändert, damit die Schülerin mit Hörbeeinträchtigung ihren MitschülerInnen

besser auf den Mund und in das Gesicht schauen kann (vgl. Schülerin A2, Z. 12-14). Zugleich forderten jedoch die LehrerInnen von der Schülerin A1 selbst, dass sie in der Klasse beziehungsweise in der Schule nicht gebärden solle, da dies die Kommunikation mit ihren MitschülerInnen gefährden könne (vgl. Schülerin A1, Z. 156-157).

In der Klasse der Schülerin und des Schülers B1 und B2 wurde im Gegensatz zu den vorigen Fällen mit den LehrerInnen nicht über die Hörbeeinträchtigung gesprochen (vgl. Schüler B2, Z. 26). Ebenso wurden auch die MitschülerInnen des Schülers C1 von Seiten der Lehrkräfte nicht über seine Situation aufgeklärt. Vielmehr sprach er selbst mit den KlassenkollegInnen über seine Hörbeeinträchtigung (vgl. Schülerin C2, Z. 31-34). Bei der Befragung äußerte sich auch die Schülerin E2 darüber, dass es von Seiten der in der Klasse unterrichtenden LehrerInnen nie zu einem Gespräch über die Hörbeeinträchtigung gekommen sei (vgl. Schülerin E2, Z. 67-69). Hier gilt es zusätzlich anzumerken, dass die meisten SchülerInnen, aber auch LehrerInnen, nach wie vor nicht über die Hörbeeinträchtigung der Schülerin E1 Bescheid wissen (vgl. ebd., Z. 78-79 u. 94-96). In der Schule wird die Hörbeeinträchtigung also gewissermaßen unter Verschluss gehalten und spielt daher auch kaum eine Rolle. Aus diesem Grunde nehmen wiederum einige LehrerInnen keine Rücksicht auf die betroffene Schülerin, wodurch die Hörbeeinträchtigung – zwar nicht direkt und kaum bemerkbar – letztlich doch zu einem Thema im Unterricht wird (vgl. ebd., Z. 96-100).

Bemerkbar machen sich die Hörbeeinträchtigungen laut Aussagen des Schülers D2 beispielsweise auch während des Schwimmunterrichts: „(...) beim Schwimmen ist es ein Problem, weil sie da ihr Gerät runter nehmen muss und da kann man dann leider nicht mit ihr reden.“ (Schüler D2, Z. 73-75) Des Weiteren können sich, wie ebenfalls im Rahmen der Befragungen herausgefunden werden konnte, Hörbeeinträchtigungen im Unterricht als erschwerend herausstellen, wenn die Sitzordnung nicht passt und der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung zum Beispiel in der letzten Reihe sitzt (vgl. Schülerin E1, Z. 111-112 u. Schülerin E2, Z. 96-99).

6.1.14. Differenzen zwischen Schule und Zuhause

Im Zuge der Auswertung der Interviews fanden sich Kategorien, die in Bezug auf die Hörbeeinträchtigungen Unterschiede und Differenzen zwischen der Räumlichkeit Schule und

der des Zuhauses aufwiesen. Die Schülerin A1 sowie der Schüler C1 gaben nämlich an, ihre Hörhilfen nur in der Schule zu gebrauchen (vgl. Schülerin A1, Z. 125-126 u. Schüler C1, Z. 59). Zweiter nimmt seine zwei HdO-Geräte heraus, sobald er zuhause ist, da er die Sprache seiner Mutter gewohnt sei (vgl. Schüler C1, Z. 72-74). Zusätzlich verwendet er, im Gegensatz zur Freizeit, im Unterricht eine FM-Anlage: „(...) seit der dritten Klasse Volksschule habe ich die FM-Anlage. Sie ist für die Lehrer. Das ist ein Gerät, wo man ein Mikrofon trägt und ich stecke dann auch zwei Teile auf mein Hörgerät drauf und dann verstehe ich die Lehrer besser.“ (Schüler C1, Z. 83-85) Auch die unterrichtenden Lehrkräfte der befragten Schülerin D1 verwenden eine FM-Anlage, wobei diese ebenfalls nur in der Schule zur Anwendung kommt (vgl. Schülerin D1, Z. 65 u. Z. 72-73).

Eine Divergenz anderer Art konnte zusätzlich bei der Schülerin A1 festgestellt werden: Ihre, nach eigenen Aussagen einzige Freundin besucht eine andere Schule wie sie. Aufgrund der unterschiedlichen Institutionen sind die beiden räumlich getrennt und sehen sich meist nur am Wochenende (vgl. Schülerin A1, Z. 85-90). Die Schulwahl erfolgte, laut Schülerin A1, dabei einzig wegen des Ausbildungsangebotes (vgl. ebd., Z. 10-11).

6.2. Analyse des Datenmaterials der LehrerInnen

Nach der Vertiefung und Auseinandersetzung mit den durch die qualitativen Untersuchungen gewonnen Daten gilt es nun, im nachfolgenden Abschnitt die Ergebnisse des quantitativen Erhebungsprozesses zu erörtern und darzulegen. Hierbei werden ebenfalls – wie bereits in der vorhergehenden Analyse der Interviews – die Ergebnisse nach Themengebieten gebündelt und zusammengefasst dargestellt. Um die Zusammenführung der beiden Erhebungsphasen in der anschließenden Interpretationsphase zu erleichtern, orientiert sich der Aufbau dieses Abschnittes ebenfalls zuerst nach den individuellen Aspekten der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. Neben den Perspektiven der Gemeinschaft werden dann letztlich auch die institutionellen Gegebenheiten analysiert. Darüber hinaus werden – zur Thematik passend – auch die Illustrationen der Resultate, welche sich mittels Korrelationsanalyse, die bei ausgesuchten Fragepaaren angewandt werden konnte, ermitteln ließen, in die Analyse eingearbeitet.

Nachdem im Rahmen der Auswertung der Fragebögen auch fehlende Werte festgestellt werden mussten, fällt in der nachstehenden Analyse bei prozentuellen Angaben hauptsächlich den gültigen Prozenten Beachtung zu, da sich diese auf den „reellen Stichprobenumfang“ beziehen. Dadurch „werden die gültigen Antworten unter Ausschluss der fehlenden Werte betrachtet.“ (Raab-Steiner/Benesch 2008, 83)

6.2.1. Wohlbefinden in der Schulklasse

Meinem Empfinden nach fühlen sich die SchülerInnen in dieser Klasse...

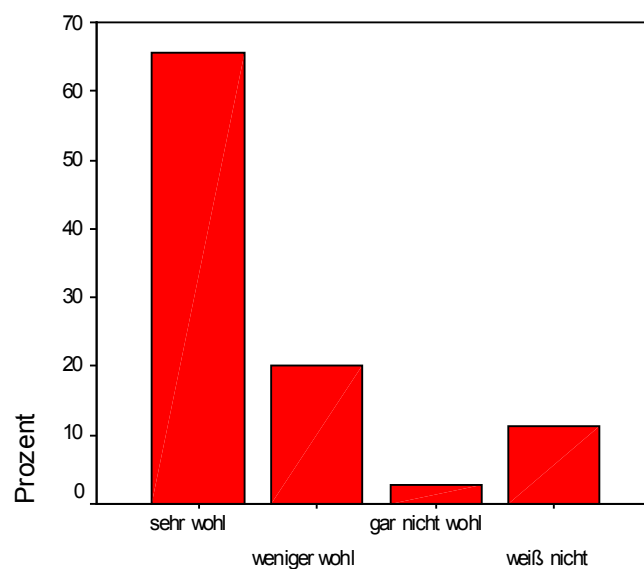


Abb. 3 Balkendiagramm 1 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Die Frage, ob sich die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in der Klasse wohlfühlen, wurde im Rahmen der Fragebogenerhebung – wie zuerst in den Interviews den SchülerInnen – auch deren LehrerInnen gestellt. Eine große Mehrheit schätzte dabei das allgemeine Wohlergehen der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in dem Sinne ein, dass sie sich in der Klasse sehr wohl zu fühlen scheinen. Lediglich ein/e LehrerIn gab an, dass sich die SchülerInnen gar nicht wohlfühlen würden. Gründe hierfür beziehungsweise nähere Informationen dazu wurden allerdings nicht angeführt, weshalb die Motive für diese Antwortwahl im Rahmen der Untersuchung auch nicht näher analysiert werden können.

6.2.2. Charakterliche Züge der SchülerInnen

Bereits beim flüchtigen Überschauen der Auswertungsunterlagen lässt sich bei der Frage nach der charakterlichen Beschreibung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen feststellen, dass keine/r der befragten LehrerInnen angab, dass diese SchülerInnen in der Klasse als ‚sehr aufgeweckt und laut‘ erlebt werden. Zwar beschrieben 20% der befragten Lehrkräfte die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen als ‚aufgeschlossen und mitteilungsfreudig‘ und ein befragter Lehrer bezeichnete seine Schülerin mit Hörbeeinträchtigung auch als ‚sehr aufgeschlossen, unkompliziert und clever‘ (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen), doch werden zu 80% die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen als weitestgehend ruhige Charaktere und Persönlichkeiten im Klassengeschehen wahrgenommen.

Den betroffenen Schulklassen wurden hingegen wesentlich unterschiedlichere Eigenschaften und Merkmale zugeschrieben: zirka 15% der befragten LehrerInnen nannten die Klasse ‚laut und unruhig‘, hingegen bezeichnen rund 33% der Lehrkräfte die SchülerInnen als ‚ruhig und introvertiert‘ und 48,5% unterrichten eine offensichtlich aufmerksame Klasse. Eine befragte Lehrerin merkte an dieser Stelle zusätzlich an, dass die von ihr unterrichteten SchülerInnen, ganz allgemein gesehen, sehr unterschiedliche Wesenszüge zeigen würden, wodurch sie sich gegen eine vorgegebene Verallgemeinerung und Abstraktion der Beschreibung der Schülerpersönlichkeiten entschied und persönliche Notizen hinzufügte. Ihrer Ansicht nach sei die Klasse einerseits unruhig und schaffe es kaum, sich über längere Zeit zu konzentrieren und aufmerksam zu bleiben. Andererseits würden sich die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen zumeist doch interessiert zeigen (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen).

Bezüglich der allgemeinen Charaktereigenschaften der SchülerInnen, sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen, wurden also durchaus Divergenzen aufgezeigt, wobei sich jedoch für die befragten LehrerInnen in ihren Einschätzungen der Persönlichkeitsmerkmale der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen größere Einheitlichkeit darbot.

6.2.3. Persönlicher Umgang mit ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘

Ebenso unterschiedlich wie die Charakterzüge zeigten sich nach Angaben der Lehrkräfte auch die Reaktionen der SchülerInnen, als sie von der Hörbeeinträchtigung des/der MitschülerIn erfuhren. Dabei reagierten beinahe im gleichen Maße die SchülerInnen einerseits mit Fragen und Interesse, gegenteilig aber auch mit Gleichgültigkeit. Beinahe 17% der an der Befragung teilnehmenden LehrInnen gaben immerhin an, dass in der Klasse Vorsicht und Ängstlichkeit, ja sogar Ablehnung aufgrund der Hörbeeinträchtigung spürbar wurde. Allerdings gaben 40% der Lehrkräfte an, dass in der Klasse, in der sie sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen unterrichten, von den vorgegebenen Beispielen einer möglichen Reaktion nichts entsprechen würde. Eine Lehrerin gab an, dass sie anfangs noch nicht in der Klasse unterrichtete und somit erst später einen ersten Eindruck vom Verhalten der SchülerInnen im Bezug auf die Hörbeeinträchtigung gewinnen konnte. Das war in diesem Fall dann jedoch vor allem von Neugierde und Interesse geprägt.

Darüber hinaus merkte die Lehrerin an, dass die ihr bekannte Schülerin mit Hörbeeinträchtigung „offen über ihr Problem“ zu sprechen pflege (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen). Diese oder ganz ähnliche Erfahrung machten 11,8% der befragten LehrerInnen. Demnach reden die SchülerInnen offen über mögliche, auf die Hörbeeinträchtigung bezogene Anliegen und stellen dazu gegebenenfalls auch Fragen. Andererseits führten ebenfalls 11,8% der befragten LehrerInnen an, ein bewusstes Ausweichen der Thematik festzustellen. Damit zeigen sich hier Gegensätze von exakt gleichen Prozentsätzen. Nichtsdestoweniger scheint bei einem Großteil der untersuchten Klassen die Hörbeeinträchtigung ganz allgemein keine Rolle im Klassengeschehen zu spielen.

Immerhin behaupteten zirka 47% der befragten Lehrkräfte, dass es für die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen nicht erforderlich gewesen sei, an ihrer grundsätzlichen Art mit anderen zu kommunizieren bezüglich des/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas zu ändern. Lediglich eine/r LehrerIn gab an, dass sich die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen auf die neue Situation in der Klasse anpassen mussten. 50% der Lehrkräfte konnten darauf keine Auskunft geben, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die meisten der befragten LehrerInnen nur stundenweise in den Klassen unterrichten und sie somit das Verhalten und deren Änderungen in der Regel kaum über einen längeren Zeitraum beobachten können.

Über 60% der an der Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen wussten nicht, ob gegenteilig die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen an ihrer Art der Kommunikation in der Klasse etwas ändern mussten. Rund 9% waren von einer notwendigen Änderung überzeugt, zirka 29% der befragten Lehrkräfte gaben hingegen an, dass eine Anpassung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen an die Kommunikationsform ihrer MitschülerInnen nicht notwendig gewesen sei. Dies bedeutet, dass es bei mehr SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen erforderlich war, sich an die Kommunikationsformen der MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen anzugleichen als umgekehrt.

In diesem Fall wurde im Rahmen der Auswertung der Fragebögen mittels SPSS versucht, mithilfe der bivariaten Korrelationsanalyse nach Pearson herauszufinden, ob ein möglicher signifikanter Zusammenhang zwischen der Kommunikationsanpassung der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen mit der der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen besteht. Immerhin zeigt sich unter anderem in den nachstehenden Kreisdiagrammen unter anderem, dass eine gewisse Analogie im Vergleich der beiden Aspekte ersichtlich ist.

Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommunizieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas ändern?

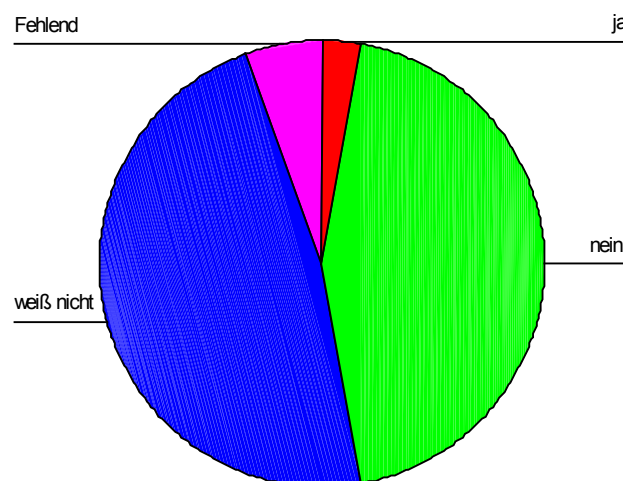


Abb. 4 Kreisdiagramm 1 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Musste der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung an seiner/ihrer Art der Kommunikation in dieser Klasse etwas ändern?

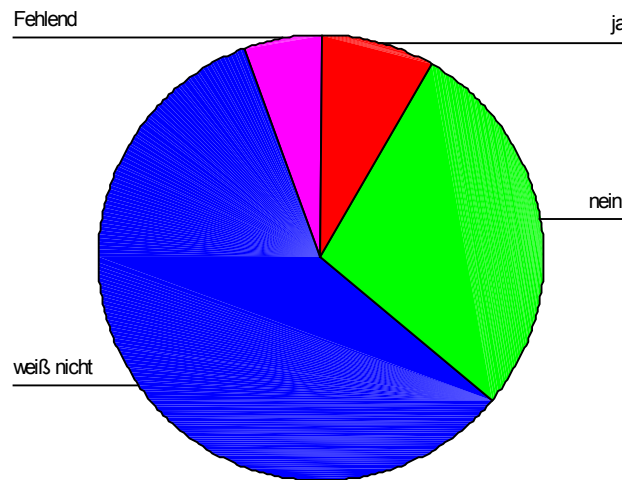


Abb. 5 Kreisdiagramm 2 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Nachdem der Korrelationskoeffizient nach Pearson in diesem 0,368 beträgt, kann der Schluss gezogen werden, dass die beiden Variablen gewissermaßen zusammenhängen (siehe SPSS Bivariate Korrelationen). Somit besteht höchstwahrscheinlich eine positive lineare Beziehung zwischen der möglichen Änderung der Kommunikationsart der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen und der der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen.

Ein weiterer Aspekt, den es bezüglich des persönlichen Umgangs mit ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘ zu beachten gilt und der darüber hinaus auch im soeben analysierten Bereich der Kommunikationsart zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen eine Rolle spielt, ist der des Tragens von Hörhilfen. Also wurde mittels Fragebogen nachgeforscht, ob die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in der Klasse Hörhilfen tragen, wobei auf diese Frage beinahe 68% der LehrerInnen mit einem ‚ja‘ oder ‚teilweise‘ antworteten. 26,5% der befragten Lehrkräfte äußerten, dass die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in der Klasse keine Hörhilfen tragen würden. Zwei von ihnen gaben überdies als Zusatzinformation an, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung die Hörhilfen in der Klasse nicht mehr brauchen würde, obwohl sie zuvor getragen worden sind (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen). Hier wurde jedoch nicht angegeben, worauf im Allgemeinen der Verzicht auf das Tragen der Hörhilfen zurückzuführen sei und ob dadurch etwaige Probleme oder Schwierigkeiten in der Kommunikation beziehungsweise im

Kontakt zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen verstärkt wurden oder gar auftauchten.

Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen?

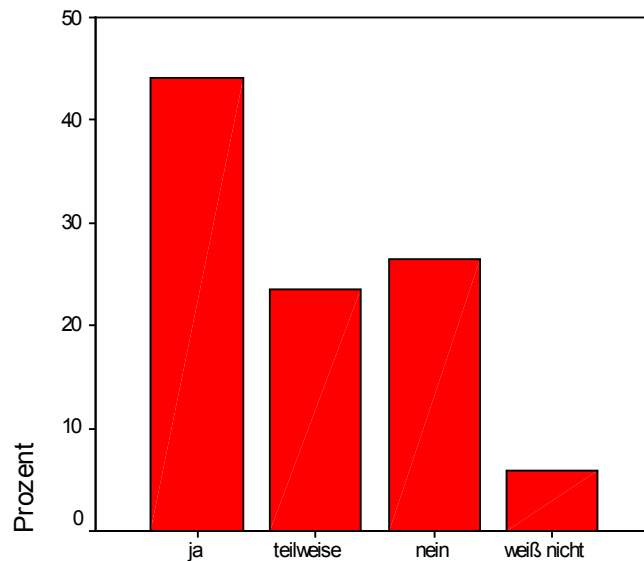


Abb. 6 Balkendiagramm 2 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

6.2.4. Hörbeeinträchtigungen als Herausforderungen / als problemlos erleben

Auf mögliche Herausforderungen und Probleme in der Kommunikation aufgrund der Hörbeeinträchtigungen wurde im Zuge der quantitativen Untersuchungen hingewiesen: Während demzufolge zirka 35% der LehrerInnen angaben, dass die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung ‚oft‘ bis ‚manchmal‘ Schwierigkeiten in der Kommunikation mit dem/der KlassenkameradIn mit Hörbeeinträchtigung hätten, meinten 31%, dass ebenso umgekehrt die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen ‚oft‘ oder ‚manchmal‘ Probleme in der zwischenmenschlichen Verständigung in der Klasse hätten. Doch war die eindeutige Mehrheit der Lehrkräfte der Meinung, dass diese Problematiken im Bezug auf die SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen lediglich selten bis gar nie vorkommen würden. Somit werden die Hörbeeinträchtigungen unter dem Aspekt der Kommunikation in der Schulklasse meist als problemlos erlebt.

Die prozentuellen Ergebnisse zwischen den beiden Gruppen der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen und der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zeigen hierbei nur geringfügige Unterschiede, wie die dargestellten Kreisdiagramme veranschaulichen. Aus diesem Grund wurde zudem eine Korrelationsanalyse durchgeführt, um herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten besteht, der nicht bloß zufällig auftritt, sondern der sich vielmehr statistisch rechtfertigen lässt.

Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben?

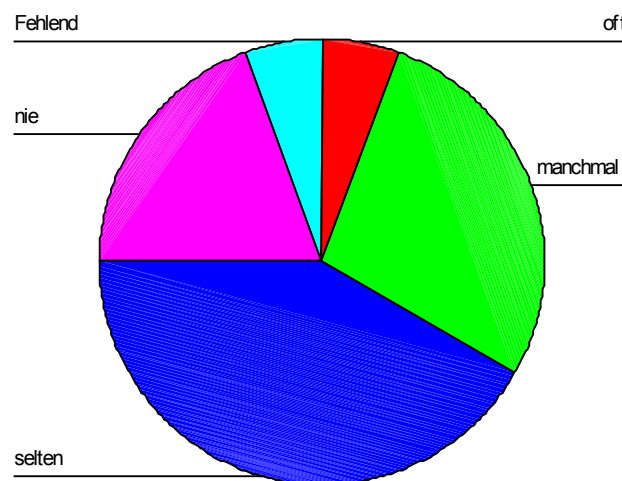


Abb. 7 Kreisdiagramm 3 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat?

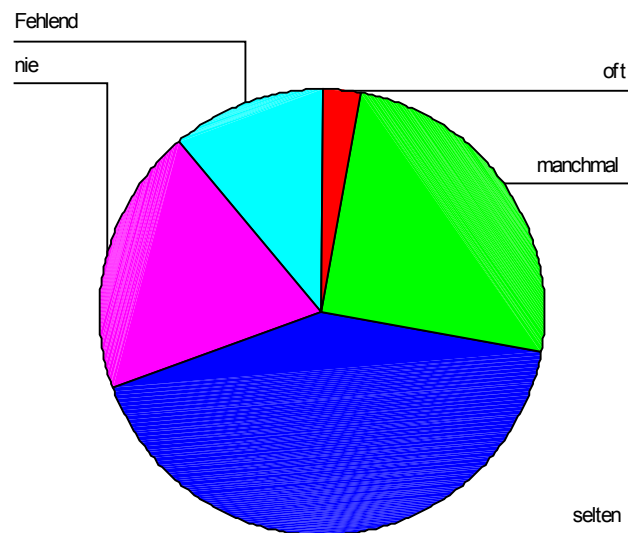


Abb. 8 Kreisdiagramm 4 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Die untersuchten Variablen hängen durch die Korrelation von 0,544 eindeutig zusammen und weisen darüber hinaus eine hohe Signifikanz auf, wodurch die Irrtumswahrscheinlichkeit sogar unter 1% liegt (siehe SPSS Bivariate Korrelationen). Demzufolge korrelieren mögliche Kommunikationsschwierigkeiten von Seiten der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen mit denen der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen.

Zusätzlich wurde versucht, mögliche Verbindungen zwischen dem Tragen von Hörhilfen und möglichen Kommunikationsschwierigkeiten herauszufinden, wobei auch hier die beiden Variablen einen linearen Zusammenhang aufweisen (siehe ebd.). Dabei wurde einerseits die Korrelation zwischen dem Tragen der Hörhilfen mit der Frage, ob MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben, überprüft. Andererseits wurde analysiert, inwieweit das Tragen der Hörhilfen mit möglichen Kommunikationsproblemen des/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung mit seinen KlassenkollegInnen linear zusammenhängt. Erstere zeigt eine kleinere Korrelation als die zweite Analyse.

6.2.5. Allgemeine Klassengemeinschaft

Im Bezug auf die allgemeine Klassengemeinschaft wurden die befragten LehrerInnen gebeten, das Klassenbild zu beschreiben. Hierbei gab die Mehrheit an, dass die Klassen, in denen sie unterrichten, durch viele kleinere Gruppierungen geprägt seien, wobei zusätzlich durchaus auch AußenseiterInnen erkennbar seien. Beinahe 22% gaben an, dass die Klasse eine große Gemeinschaft sei, während rund 9% der Lehrkräfte meinten, dass sich in der Klasse hauptsächlich EinzelkämpferInnen befinden.

Daraus resultierend fiel der Blick im Rahmen der Fragebogenerhebung auch auf das soziale Klima der Klasse sowie auf die gegenseitige Unterstützung der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. Ersteres wurde von zirka 57% der LehrerInnen als ‚mittelmäßig‘ eingestuft. Zirka 31% sprachen von einem sehr guten Klassenklima, hingegen gaben in etwa 11% der an der Befragung teilnehmenden Lehrkräfte an, eine schlechte Atmosphäre in der Klasse wahrzunehmen.

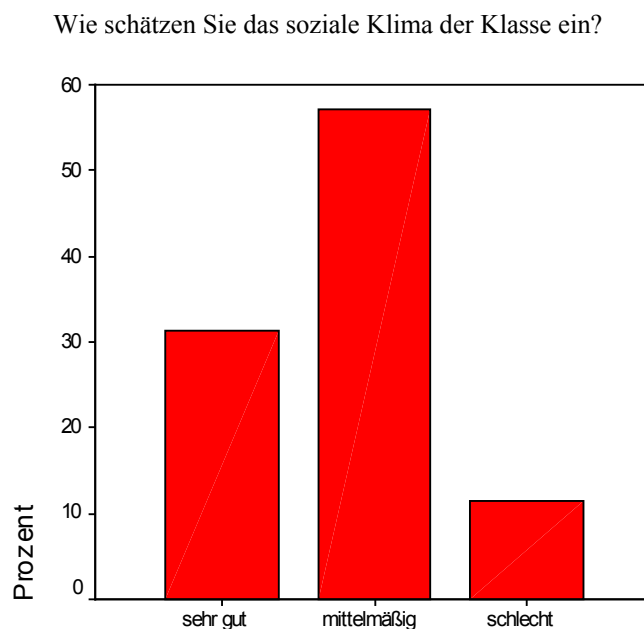


Abb. 9 Balkendiagramm 3 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Beinahe 60% der befragten Lehrkräfte siedelten das soziale Klima der Klasse im Mittelbereich an. In etwa einen gleichen Wert ergeben die Angaben der LehrerInnen bezüglich gegenseitiger Unterstützung der SchülerInnen einer Klasse.

In der Klasse unterstützen sich die SchülerInnen gegenseitig.

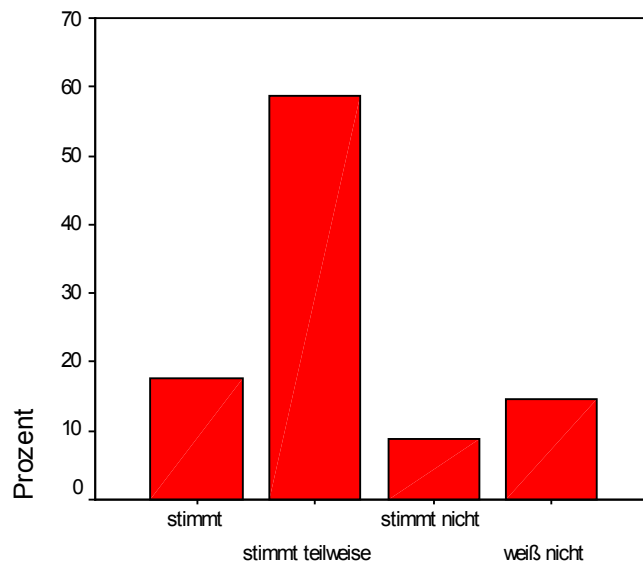


Abb. 10 Balkendiagramm 4 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Eine befragte Lehrerin meinte dazu darüber hinaus, dass die Klasse zwar einerseits „sehr strebsam“ sei, es gäbe jedoch auch „keine richtige Klassengemeinschaft“. Vielmehr achten die meisten SchülerInnen nur auf sich selbst, wodurch kaum eine gegenseitige Unterstützung spürbar werde (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen).

Allfällig auftretende Probleme und Ungereimtheiten zwischen den SchülerInnen werden in einer der fünf untersuchten Klassen laut Auskunft einer dort unterrichtenden Lehrerin in der Unterrichtsstunde „Soziales Lernen“ aufgearbeitet. In diesem Unterrichtsfach wird versucht, etwaige Reibereien und Auseinandersetzungen zu lösen. Dadurch würden einige LehrerInnen nicht darüber Bescheid wissen, ob es in der Klasse Schwierigkeiten gäbe (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass zirka 23% der befragten LehrerInnen keine Schwierigkeiten innerhalb der von ihnen unterrichteten Klassen bekannt sind. Sollten jedoch Streitigkeiten und Problematiken auftreten, so behaupten 40% der Lehrkräfte, dass die SchülerInnen allfällige Lösungen und Vereinbarungen unter sich selbst aushandeln würden. Rund 33% der LehrerInnen sind davon überzeugt, dass die SchülerInnen in der Regel mit ihnen darüber sprechen.

6.2.6. Die Art des Miteinanders zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen

Im Rahmen der Diplomarbeit interessiert jedoch nicht bloß das allgemeine Miteinander innerhalb der Schulklasse, sondern die Gemeinschaft im Speziellen unter Beachtung der Hörbeeinträchtigungen. Aus diesem Grunde wurde unter anderem das Ausmaß des Kontaktes zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen untersucht. 40% der befragten Lehrkräfte gaben diesbezüglich an, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Kontakt zu den MitschülerInnen im üblichen beziehungsweise im zu erwartenden Ausmaß habe. Des Weiteren behaupteten zirka 27% der LehrerInnen, dass die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zwar den Kontakt zu ihren MitschülerInnen pflegen, dieser jedoch weniger häufig als im zu erwartenden Ausmaß stattfinde. Ein/e LehrerIn ist der Ansicht, dass in der Klasse, in der sie unterrichtet, dem nicht so entsprechen würde. Hier wird der Kontakt zwischen dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung und den KlassenkameradInnen ohne Hörbeeinträchtigungen unter den üblichen Erwartungen wahrgenommen.

In der Folge wurden die befragten Lehrkräfte auch um eine Einschätzung der sozialen Integration der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in die Klassengemeinschaft gebeten. Dabei gaben beinahe 94% an, dass diese problemlos funktioniere. Ein Lehrer einer Schülerin mit Hörbeeinträchtigung merkte an, dass sie mit der Klasse gut zurechtkommen würde, was primär einerseits an ihrer persönlichen Art sowie auch an der „netten“ Klasse liegen würde (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen).

Zwei LehrerInnen waren jedoch auch der Ansicht, dass eine soziale Integration in das Kollektiv der Klasse für den/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung nicht möglich sei. Dazu meinte eine Lehrerin: „Ich glaube, diese Schülerin hat es nicht leicht in der Klasse“, weil sich darin „wenig sozial denkende Schüler/innen“ befinden. Außerdem sei die Schülerin „vom Menschlichen betrachtet allen anderen (...) um vieles überlegen. Sie muss leider als Außenseiterin eingestuft werden.“ (siehe Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen) Außerdem merkte die befragte Lehrerin an, dass sie oft den Eindruck habe, dass die „Extrabehandlung“ der Schülerin mit Hörbeeinträchtigung seitens der MitschülerInnen als Bevorzugung eingeschätzt werde (siehe ebd.).

In diesem Bereich wurde erneut die Korrelationsanalyse nach Pearson angewandt, um herauszufinden, ob möglicherweise das Ausmaß des Kontaktes zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sowie die soziale Integration in die Gemeinschaft zusammenhängen. Dabei stellte sich heraus, dass der Korrelationskoeffizient von 0,256 zwar Signifikanz beweist, die Korrelation dabei jedoch klein ist und somit auch der Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten gering ist.

6.2.7. Institutionelle Rahmenbedingungen

Die ersten Reaktionen der SchülerInnen auf die Situation der ‚Hörbeeinträchtigung in Regelschulklassen‘ wurden bereits analysiert. Eine weitere Perspektive, die es hierbei jedoch nicht zu vernachlässigen gilt, ist der Zeitpunkt, an dem die SchülerInnen von der Hörbeeinträchtigung ihres/ihrer Mitschülers/Mitschülerin erstmalig erfuhren.

Seit wann weiß die Klasse von der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin Bescheid?

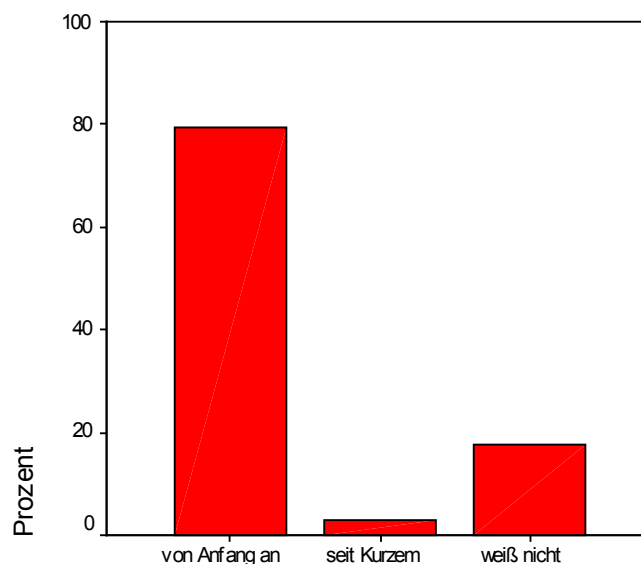


Abb. 11 Balkendiagramm 5 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Die Mehrheit der befragten LehrerInnen antwortete auf diese Frage, dass die SchülerInnen gleich zu Schulbeginn über die Sachlage informiert wurden und von Anfang an darüber Bescheid wussten. Lediglich ein/e LehrerIn meinte, dass die Klasse erst seit kurzem von der Hörbeeinträchtigung des/der SchülerIn Bescheid wisse.

Um das von den LehrerInnen vermittelte Bild über die Situation der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in allgemein bildenden höheren Schulen sowie in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Oberösterreich abzurunden, rückt im Zuge der Analyse unter anderem auch die Ausstattung der Schule und der Klassenräume in das Blickfeld. Während fast 89% der Lehrpersonen die Meinung vertraten, dass die institutionellen Räumlichkeiten zumindest zum Teil eine gute Grundlage der Arbeitsbedingungen für die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen bieten würden, behaupteten rund 9% das Gegenteil. Zirka 94% der LehrerInnen waren der Ansicht, dass bei der Planung und Durchführung des Unterrichtes ganz oder teilweise auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden kann, 6% verneinten dies.

Kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen eingegangen werden?

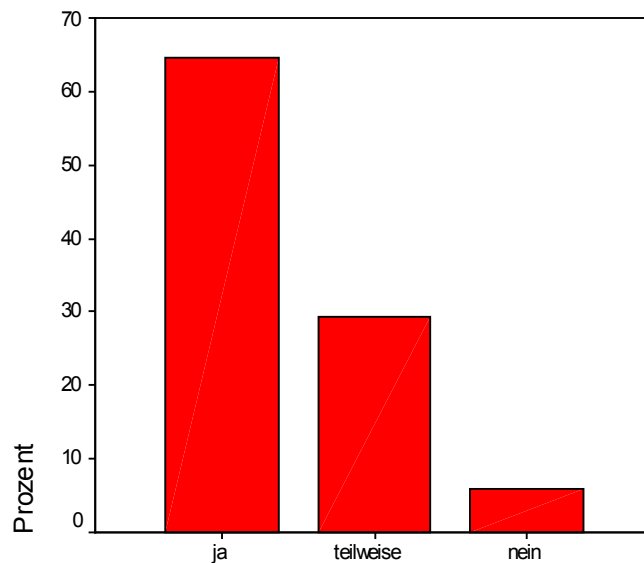


Abb. 12 Balkendiagramm 6 mittels SPSS 11.5 (Quelle: eigene graphische Darstellung der Verfasserin)

Die meisten der im Zuge der Fragebogenerhebung befragten LehrerInnen von SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sind also der Meinung, dass die institutionellen Rahmenbedingungen für die SchülerInnen keine Benachteiligungen bewirken würden.

7. Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

„Normalerweise ist die bloße Beschreibung einer Stichprobe nicht das, was wirklich interessiert.“ (Elisabeth Raab-Steiner/Michael Benesch 2008, 107)

In Orientierung nach dem Sequential Exploratory Design folgt in der Interpretationsphase letztlich die Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Daten. In diesem Sinne werden nachfolgend die mittels Interviews und Fragebogen erhaltenen Forschungsergebnisse und -resultate zueinander in Bezug gesetzt, durch Auffälligkeiten, die während der Befragungen beobachtet werden konnten, ergänzt und anschließend interpretiert. Es wird dabei der Versuch unternommen, auf Basis der dabei gewonnenen Aspekte und Gesichtspunkte etwaige Berührungspunkte sowie Differenzen und Ungleichheiten, aber auch neue Einsichten herauszuarbeiten. Schlussendlich verfolgt die nachstehende Interpretationsphase das Ziel, mithilfe der durch die Aufarbeitung und Zusammenführung der Auswertungs- und Analyseergebnisse erhaltenen Erkenntnisse eine Beantwortung der Forschungsfrage der Diplomarbeit zu erarbeiten.

„Fühlst du dich wohl? Ja, es geht“

Das Wohlergehen und das seelische Befinden eines Individuums gilt als wesentliches Merkmal dafür, wie die Person auf seine Mitmenschen zugeht, und hat damit auch Auswirkungen auf das soziale Geschehen. Tatsächlich erleben die meisten Lehrpersonen die SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in der Schulklasse als sich durchaus wohlfühlende Jugendliche, was mit der durch die bereits dargestellte Studie von Müller (1994) gewonnenen Einschätzung übereinstimmt (siehe Kapitel 4.1.). In Anbetracht der Selbsteinschätzungen gelangt man ebenfalls zur Erkenntnis, dass es den befragten SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen emotional gesehen durchwegs gut geht. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sich diese SchülerInnen in der Regel auch durchaus positiv gestimmt gegenüberstellen, was durchaus eine gute Basis der Kommunikation als soziales Ereignis darstellt.

Trotzdem war im Rahmen der Fragebogenerhebung eine Antwortoption vorzufinden, die angab, dass sich die SchülerInnen in der Klasse nicht wohl fühlen würden. Dadurch wurde der aufkeimende Enthusiasmus über die zuvor überwiegend positiven Rückmeldungen dezimiert. Der Blick fiel vielmehr auf die Aussagen zweier befragten Schülerinnen mit

Hörbeeinträchtigungen, die angaben, sich in der aktuellen Situation innerhalb der Schulklasse weniger wohlfühlen.

Erstere behauptete, dass sie sich in der vorher besuchten Schule emotional gesehen besser fühlte als in der momentanen Klasse. Gründe hierfür liegen möglicherweise darin, dass sie in der vorigen Klasse nicht die einzige Schülerin mit Hörbeeinträchtigung war. Zudem war ihr damals sogar die Aufgabe der stellvertretenden Klassensprecherin zuteil (Schülerin A1, Z. 208-209). In der aktuellen Klasse nimmt sie sich nun eher als Einzelgängerin wahr, die demnach auch nicht die Möglichkeit hat, im Klassengeschehen mitzureden. Im Verlauf des Gespräches erhärtete sich der Anschein, als nehme sie aktuell – auch auf Grund der Einzelintegration – ein Gefühl des Nichtdazugehörens wahr, was in der Folge ihr Wohlergehen schwächt und offensichtlich auch einen verstärkten Rückzug aus dem Klassengeschehen bewirkt.

Das Unwohlfühlen der Schülerin E1 wird im Speziellen in Zusammenhang mit ihrer Hörbeeinträchtigung gebracht. Demnach weicht sie im Gespräch mit ihren KlassenkollegInnen stets umgehend möglichen Fragen, die das Thema Hörbeeinträchtigung betreffen, umgehend aus. Nach Aussagen ihrer befragten Schulkollegin entsteht dadurch die Annahme, als fühle sie sich gerade deswegen unwohl, weil sie eben eine Hörbeeinträchtigung hat. Solche und ähnliche Phänomene scheinen jedoch keine Ausnahme zu sein, obwohl im Rahmen der Erhebung keine weiteren Feststellungen dieser Art getroffen werden konnten. Dennoch findet sich beispielsweise in der bereits präsentierten Studie von Krauskopf et al. (2009, 240) folgender Bericht einer ehemaligen Schülerin mit Hörbeeinträchtigung: Ich stand „immer wieder in einem ständigen Ringen mit mir selbst, wenn ich den Mut aufbringen sollte, noch einmal nachzufragen oder darum zu bitten, dass langsamer gesprochen wird.“ Für manche SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen kann es also durchaus zu einer Belastung werden, sich zu den möglichen Auswirkungen der Schädigung des Gehörs in einer Regelschulklasse zu bekennen und sich diese auch zuzugestehen.

Bezug zur Forschungsfrage

Unbehagen kann sich stets als Schwierigkeit in der zwischenmenschlichen Verständigung herausstellen. Beruht das negative Wohlbefinden darüber hinaus jedoch vor allem auf Motive der Hörbeeinträchtigung selbst, so zeigt sich unter anderem an diesen beiden Beispielen, dass

die Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen dadurch zu scheitern droht. Fühlt sich also eine Person in einer bestimmten Situation nicht wohl, so versucht sie möglicherweise die Umstände in einem gewissen Maße zu umgehen und ihnen in der Folge auch auszuweichen (siehe Kapitel 2.4.). So misslingt beispielsweise die Kommunikation zwischen der Schülerin E1 und ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen im Speziellen aufgrund ihres Unbehagens, das offensichtlich auf die Hörbeeinträchtigung selbst zurückzuführen ist. Sie spricht nämlich mit ihren KlassenkameradInnen lediglich über ‚ausgewählte‘ Themen und Inhalte und versucht so den Prozess der zwischenmenschlichen Kommunikation zu beeinflussen. Dieser wird dadurch jedoch teilweise sogar verhindert und inhibiert.

Der Schülerin A1 erging es in der ehemaligen Schule, in der sie nicht die einzige Person mit Hörbeeinträchtigung war, wesentlich besser als heute. Während sie früher auch am Klassengeschehen aktiv mitwirkte, zieht sie sich nun weitestgehend aus dem sozialen Geschehen der Schulklasse zurück. Dadurch dass Kommunikation als ein soziales Ereignis gilt (siehe Kapitel 2.3.), wirkt sich dieser Rückzug auch auf die zwischenmenschliche Verständigung zwischen der Schülerin und ihren KlassenkameradInnen aus.

„Ich habe gesehen, da ist keine dabei, die meinem Charakter entspricht“

Nachdem im Rahmen der Diplomarbeit die Subjektivität eine wesentliche Rolle spielt, wurde im Zuge der Untersuchungen auch versucht, charakterliche Merkmale der Personen zu erschließen, um etwaige Muster beziehungsweise Übereinstimmungen herauszufiltern, die möglicherweise Einfluss auf das Kommunikationsverhalten zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen haben. Da die SchülerInnen- und LehrerInnenaussagen oftmals sehr ähnlich ausfielen, lassen sich im Sinne des Interpretationsprozesses auch Verallgemeinerungen und Generalisationen formulieren. Überdies stimmen die meisten der Aussagen und Angaben mit meinen persönlichen Eindrücken überein, die ich während der Interviewdurchführung gewinnen konnte, was den nachstehenden Versuch der Erstellung von Abstraktionen zusätzlich nahe legt.

Die meisten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen werden von ihren MitschülerInnen und auch LehrerInnen als ruhige Persönlichkeiten wahrgenommen und sehen sich selbst größtenteils ebenso. Obwohl nicht jede/r SchülerIn als ruhige und sich zurückziehende Person

beschrieben wurde, kam es auch zu keinen Aussagen, die gegenteilig behaupten würden, dass sich die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in der Klasse laut oder übermäßig aufgeweckt verhalten. Dementsprechend traten mir die befragten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen im Zuge der qualitativen Untersuchung ebenso zurückhaltender und zum Teil auch etwas schüchterner gegenüber als ihre ebenfalls interviewten MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen.

Während die Schilderungen und Erklärungen der charakterlichen Züge der Gesamtklasse durchwegs recht unterschiedlich und weitläufig ausfielen –sie reichten von laut und unruhig über aufmerksam bis hin zu introvertiert – fand sich in den Beschreibungen über die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen eine einheitlichere und durchaus verallgemeinernde Darstellung, weshalb an dieser Stelle resümierend festgehalten werden kann, dass sich die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zurückhaltender verhalten als der Durchschnitt der Klasse und sie daher zumeist den ruhigeren Charakteren entsprechen.

Bezug zur Forschungsfrage

Stark ausgeprägte charakterliche Divergenzen können zwischenmenschliche Kommunikation hemmen, da dadurch nur schwieriger ein ‚gemeinsamer Nenner‘ zwischen den Gesprächspartnern gefunden werden kann. Dementsprechend weist die Schülerin A1 andere Charaktereigenschaften auf als ihre KlassenkameradInnen, weswegen sie es in der Schule zumeist auch bevorzugt, ihrer außerschulischen Freundin SMS zu schreiben anstatt mit ihren KlassenkollegInnen zu kommunizieren (Schülerin A1, Z. 88-89). Charakterliche Differenzen werden ebenso zwischen der eher als verschlossen wahrgenommenen Schülerin E1 und ihren als laut und kindisch beschriebenen MitschülerInnen wahrgenommen, wodurch die Schülerin Schwierigkeiten hat, an den Gesprächen der anderen teilzunehmen, zumal auch die Interessen häufig differieren.

Gilt es herauszufinden, welche speziellen Charakterzüge Kommunikation im Besonderen erschweren können, so zeigte sich im Rahmen der empirischen Untersuchung, dass eine in sich gekehrte und ruhige Persönlichkeit den Prozess der zwischenmenschlichen Verständigung als durchaus schwierig erscheinen lassen kann, da diese Personen vorwiegend weniger offen auf ihre Mitmenschen zugehen. Nachdem die meisten der im Zuge der Diplomarbeit untersuchten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen als zurückhaltend

beschrieben wurden und auch während der Interviews überwiegend diesem Bild entsprachen, kann angenommen werden, dass aufgrund dieser Eigenschaft möglicherweise Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen entstehen. So fanden beispielsweise Gespräche und Konversationen zwischen der zurückhaltenden Schülerin B1 und ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen erst statt, als ihre KlassenkameradInnen dazu die Initiative ergriffen. Die Kontaktaufnahme ging in diesem Fall also eher von den MitschülerInnen aus als von der Schülerin mit Hörbeeinträchtigung selbst.

„Ich musste mich an sie anpassen, da ich die einzige in der Klasse war, die anders war“

In Anbetracht der Art und Weise des Umgangs mit ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘ lassen sich anhand der mittels Auswertung und Analyse erhobenen Daten der SchülerInnen und LehrerInnen durchaus unterschiedliche Beispiele nennen. Eines davon ist der Versuch der Anpassung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen an die MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen. Dieses Phänomen wurde während der Durchführung der Interviews immer wieder ersichtlich. So wurde unter anderem der Wunsch geäußert, nicht anders behandelt zu werden als die KlassenkameradInnen ohne Hörbeeinträchtigungen, oder es wurde das Anliegen vorgebracht, einen Förderkurs zu besuchen, um die gleichen Schulleistungen wie die MitschülerInnen erbringen zu können. Des Weiteren wurde über den Versuch gesprochen, mögliche aufgrund der Hörbeeinträchtigungen auftretende Umständlichkeiten – wie zum Beispiel Verständnisschwierigkeiten durch den Pausenlärm in der Klasse – als Gewohnheit anzusehen. Eine bedeutende und gewichtige Rolle zum Erreichen dieses Vorhabens spielt das Tragen von Hörhilfen, wie sich im Zuge der Befragungen herausgestellt hat. Demnach beteuerte beispielsweise der Schüler C1, dass er durch den ständigen Gebrauch und Nutzen seiner zwei HdO-Geräte in der Schule seine MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen besser versteht, da dadurch Ungleichheiten und Schwierigkeiten im Sprachverstehen ausbalanciert werden. Während laut Aussagen mancher befragten LehrerInnen die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen ihre Kommunikationsart in Bezug auf KlassenkameradInnen teilweise ändern mussten, zeigte sich umgekehrt, bis auf das gegebenenfalls lautere Sprechen, kaum ein Änderungsbedarf.

Daraus lässt sich schließen, dass Angleichungen häufiger von Seiten der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung eingefordert und dementsprechend auch getan werden, als von deren MitschülerInnen, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen der allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Oberösterreich ausnahmslos einzelintegrativ unterrichtet werden. Als Voraussetzung für den Schulbesuch gilt nämlich, dass die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen den Ansprüchen der Schulen entsprechen (siehe Kapitel 3.3.), wodurch diese zumeist von Anbeginn an mit der Aufgabe der Anpassung konfrontiert sind. So entstand im Zuge der Erhebungen der Eindruck, als würden deshalb Hörbeeinträchtigungen an sich in den Klassen zumeist wenig bis gar keine Rolle spielen.

Bezug zur Forschungsfrage

Die von den meisten der befragten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen offenkundig gewordene Anstrengung und Bemühung, den MitschülerInnen um nichts nachzustehen und dadurch von ihnen akzeptiert und angenommen zu werden, führt augenscheinlich dazu, dass Hörbeeinträchtigungen in den Schulklassen als kaum belastend oder erschwerend wahrgenommen werden. Dort, wo Hörbeeinträchtigungen kein Thema sind, wirken sie sich beispielsweise auch nicht negativ auf die Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen aus. Durch Anpassung und Gleichstellung werden eventuell bemerkbare Unterschiede, die aufgrund der Hörbeeinträchtigungen entstehen können, ausgeglichen. Wie bereits zu Beginn der Diplomarbeit erläutert wurde, kann Kommunikation nur dann gelingen, wenn zwischen den kommunizierenden Personen eine symmetrische Beziehung besteht (siehe Kapitel 2.4.). In einigen Fällen der Untersuchungen wurde daher ersichtlich, dass SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen durchwegs versuchen, diese Symmetrie und Ebenbürtigkeit zu ihren MitschülerInnen herzustellen, indem sie an sich selbst die Forderungen stellen, sich an die anderen anzupassen, um eben dadurch eine funktionierende Kommunikation zu gewährleisten.

Bei allem erleichtern vor allem Hörhilfen grundlegend jede zwischenmenschliche Verständigung. Bereits Krausneker und Schalber (2007) fanden in ihrer Forschungsarbeit heraus, dass Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen vor allem dann gelingt, wenn die Hörbeeinträchtigungen möglichst früh diagnostiziert werden und somit auch schnell darauf reagiert werden kann (siehe Kapitel 4.3.). Am Beispiel der

Schülerin D1 lässt sich dieses Ereignis nachvollziehen, da sie zwar einerseits als gehörlos eingestuft ist, ihre Hörbeeinträchtigung jedoch bereits früh festgestellt worden ist und sie somit schnell den Umgang mit dem CI gelernt hat. Sie hat dadurch auch keine erheblichen und essentiellen Probleme in der Kommunikation mit ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen.

„Wir haben sie schon gefragt, was das für ein Gerät auf ihrem Kopf ist“

Einige der befragten SchülerInnen sprechen den Hörbeeinträchtigungen keine wesentliche Bedeutung im Klassengeschehen zu, da diese dort größtenteils kaum auffallen. Manche SchülerInnen reagierten auf die anfängliche Bekanntgabe des Umstandes, dass mit ihnen künftig ein/eine SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung die Klasse besuchen wird, eher gleichgültig und desinteressiert. Für sie ist und war bereits damals die Hörbeeinträchtigung kein Thema. Beinahe ebenso viele SchülerInnen zeigten sich jedoch interessiert und neugierig. Manche stellten dazu entweder dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung selbst ihre Fragen, andere diskutierten mit ihren LehrerInnen darüber. Nachdem die meisten der SchülerInnen zuvor noch nie mit SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen gemeinsam eine Schulklasse besucht hatten, erscheint es in diesem Sinne nicht sonderlich auffällig, dass das Interesse für die neue Situation dadurch möglicherweise gesteigert ist.

Sowohl bei den mündlichen Befragungen als auch bei den Fragebogenerhebungen wurden Reaktionen der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen sichtbar, die von Ablehnung, Vorsicht und Ängstlichkeit zeugten. Beispielsweise treten die KlassenkameradInnen der Schülerin A1 ihrer Mitschülerin mit einer spürbaren und merklichen Scheu gegenüber, da sie nicht mit der Situation umgehen können. Folglich erweist sich die soziale Integration in die Klassengemeinschaft in diesem Fall als wesentlich schwierig und prekär. Allerdings fiel während der Befragungen der Schülerinnen A1 und A2 auf, dass die Scheu und Ängstlichkeit nicht ausschließlich mit der Hörbeeinträchtigung in Zusammenhang gebracht werden kann. Vielmehr zeigen hier zusätzliche Beeinträchtigungen der Schülerin ebenso ihre nachhaltigen und tiefgreifenden Wirkungen auf das Verhalten der Klasse.

Ablehnung, die sich einzig und klar auf die Hörbeeinträchtigung selbst zurückzuführen lässt, wurde im Zuge der Interviewdurchführung dennoch auch ersichtlich. Dabei fiel auf, dass nicht nur SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen der Thematik ausweichen, vielmehr

schweigt beispielsweise auch die Schülerin E1 selbst über ihre Hörbeeinträchtigung. Während sie es scheinbar als nicht notwendig erachtet, in der Schule beziehungsweise in der Klasse darüber zu reden, da sie laut eigener Aussagen sowieso keine Verständnisschwierigkeiten habe, beklagte sich ihre Mitschülerin darüber, zumal einige KlassenkollegInnen aufgrund der Verheimlichung Probleme haben, der Schülerin E1 gegenüber Verständnis und Einfühlungsvermögen aufzubringen. Die möglichen Gründe des Verschweigens wurden bereits unter dem Aspekt des Wohlbefindens diskutiert und interpretiert. Trotzdem ergab sich mir der Eindruck, als wirke sich die Hörbeeinträchtigung nicht allein auf das persönliche Wohlergehen der Schülerin selbst aus, sondern als ziehe das Verschweigen größere Kreise und betrifft dadurch das gesamte soziale Verhalten zwischen den SchülerInnen, wodurch eben auch die Kommunikation betroffen ist.

Bezug zur Forschungsfrage

Das Schweigen über Hörbeeinträchtigungen zeigt demzufolge erhebliche Auswirkungen auf den zwischenmenschlichen Kommunikationsprozess. Obwohl die Schülerin E1 durch das Verheimlichen offensichtlich versucht, sich dadurch ihren MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen anzugleichen und demnach in der Klasse nicht durch ihr ‚Anders-Sein‘ aufzufallen, setzt sie sich damit unter Druck, nicht offen mit ihren KlassenkameradInnen sprechen zu können. Zwischen ihr und ihren MitschülerInnen besteht aufgrund des Tabus stets eine gewisse Grenze, die nicht überschritten werden kann. Dabei macht es den Anschein, als scheitere die Schülerin eben deshalb daran, weil sie verkrampft versucht, eine Symmetrie zwischen sich und ihren KlassenkameradInnen aufzubauen. Vielmehr werden aufgrund des Wissens- und Nicht-Wissens Differenzen und Ungleichheiten vermehrt produziert und das Ungleichgewicht zwischen der Schülerin mit und den SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen verstärkt. Genau hier ist der Punkt, an dem in diesem Fall die zwischenmenschliche Kommunikation scheitert.

Andere Formen nimmt ein Kommunikationsprozess zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen ein, wenn in der Klasse die Möglichkeit besteht, direkt über die Hörbeeinträchtigung zu sprechen. Zum Beispiel fragten der Schüler D2 und seine KlassenkameradInnen die Mitschülerin mit Hörbeeinträchtigung nach ihren Hörhilfen, wodurch einerseits sogleich die Situation geklärt wurde und andererseits durch die Neugierde

automatisch und recht rasch ein Gespräch zwischen der Schülerin und ihren KlassenkollegInnen ohne Hörbeeinträchtigungen entstand.

„Bitte seid ein wenig leiser!“

Wie bereits im Zuge der Auswertung und Analyse sowie innerhalb der gegenwärtigen Interpretationsphase festgestellt werden konnte, erweisen sich die Charakterzüge der untersuchten Klassen als umfangreich und weitläufig. Die SchülerInnen werden dabei unter anderem sowohl als aufmerksam und ruhig wie auch als laut und lebhaft beschrieben und wahrgenommen.

Ruhige Klassen waren vor allem dann ausfindig zu machen, wenn die Schülerzahl innerhalb der Schulklasse relativ klein war. Die interviewte Schülerin A2 meinte dazu, dass die Klasse an Trubel und Lautstärke verlor, je weniger SchülerInnen sie wurden. Im Rahmen der mündlichen Befragungen wurde daher deutlich, dass eine Zahl von 30 oder mehr SchülerInnen innerhalb einer Klasse oftmals zu Chaos und Unruhe führt, was sich für SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen oftmals als schwierig herausstellt, da dadurch verstärkt Verständnisschwierigkeiten auftreten können. Kleinere Klassen bedeuten demnach klarerweise auch weniger Lärm und es wurde so sichtbar, dass sich die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in eben diesen Klassen auch wesentlich wohler fühlen.

Zufrieden damit ist beispielsweise auch die Schülerin B1, die eine ruhige Klasse besucht. Allerdings hat diese Ruhe weniger etwas mit der Klassenzahl zu tun. Da im Unterricht Laptops verwendet werden, sind die SchülerInnen während den Unterrichtseinheiten vorwiegend mit den Geräten beschäftigt. Auf Grund der Tatsache, dass jede/r einzelne/r SchülerIn in der Schule einen eigenen Computer zur Verfügung hat, bietet sich die Möglichkeit, dass die meisten SchülerInnen die Laptops auch in den Pausen verwenden. Dadurch ist es auch in den Unterrichtspausen stets ruhiger als in anderen Klassen ohne Laptops. Es wurde ersichtlich, dass die Hörbeeinträchtigung der Schülerin B1 in diesem Fall kaum wahrgenommen wird, da es durch die vorherrschende Ruhe selten zu Verständnisschwierigkeiten zwischen ihr und ihren MitschülerInnen kommt. Die Verwendung der Laptops innerhalb der Klasse zeigt somit positive Auswirkungen auf die Kommunikation zwischen der Schülerin mit Hörbeeinträchtigung und deren KlassenkollegInnen.

Bezug zur Forschungsfrage

Prinzipiell zeigten die von mir untersuchten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung einen eher ruhigeren Charakter (siehe Kapitel 7.2.). Desgleichen zeigte sich auch, dass diese SchülerInnen ruhigere und aufmerksamere Klassen bevorzugen – vor allem, wenn es um die zwischenmenschliche Kommunikation geht.

Dementsprechend erweisen sich zum Beispiel in der Studie von Stinson et al. (1996) Klassendiskussionen als kommunikative Herausforderung für die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen (siehe Kapitel 4.2.). Große Gruppen, wenn alle auf einmal sprechen und dabei viele Themen diskutiert werden, zeigten sich als belastend und hinderlich für die Kommunikation zwischen den befragten StudentInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. Im Rahmen vorliegender Untersuchung fanden sich ähnliche Faktoren, durch die zwischenmenschliche Verständigung merklich erschwert wird: Das laute, das schnelle, ja sogar das leise Reden der MitschülerInnen sowie Entfernungen zwischen den einzelnen kommunizierenden SchülerInnen oder ein gehinderter Blickkontakt gefährden die Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen.

„Man muss schon auf sich selbst aufpassen und (...) schauen, dass man überall mitkommt“

Ein Thema, das während der Erhebungen wiederholt auftauchte, war die Rücksichtnahme. Laut der LehrerInnenaussagen unterstützen sich die meisten SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in der Klasse zumindest teilweise. Trotzdem fielen die wenigen gewählten Antwortoptionen auf, in denen dies scheinbar nicht der Fall ist.

Die Schülerin A1 verspürt zum Beispiel nur selten ein Entgegenkommen von ihren MitschülerInnen. Zwar wurde aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung die Sitzordnung innerhalb der Klasse geändert, doch erfolgte dies lediglich auf Anweisung und durch Aufforderung der Lehrkräfte. Darüber hinaus wirken sich derartige Anordnungen und Ersuchen, auf die Schülerin mit Hörbeeinträchtigung verstärkt Rücksicht zu nehmen, meist gegenteilig aus. Vorwürfe und Unterstellungen der Bevorzugung und des Sonderrechtes von Seiten der SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen sind hierbei keine Seltenheit. Dadurch erhält die Schülerin von ihren KlassenkollegInnen auch keine spontane Hilfeleistung, sondern muss

größtenteils erst auf sich und ihre Bedürfnisse aufmerksam machen. Selbstverständliche Zuvorkommenheit, um die nicht extra gebeten werden muss, erhält die Schülerin A1 lediglich von ihrer Sitznachbarin. Allerdings hält sich diese Unterstützung wiederum lediglich im schulischen Rahmen und hat wenig mit persönlichen und privaten Anliegen zu tun.

Auf die Hörbeeinträchtigung der Schülerin E1 nehmen ihre MitschülerInnen zumeist auch keine Rücksicht, doch hängt dies damit zusammen, dass nur wenige KlassenkollegInnen von der Hörbeeinträchtigung Bescheid wissen. Auch sind lediglich ein paar LehrerInnen über ihre besondere Situation aufgeklärt, wodurch auch sie den aufgrund der Hörbeeinträchtigung entstehenden Bedürfnissen der Schülerin E1 kaum entgegenkommen können. So fehlen Hilfeleistungen nicht nur von Seiten der SchülerInnen, sondern auch von Seiten der Lehrkräfte. Grundsätzlich ergab die Analyse der LehrerInnendaten, dass diese größtenteils die Meinung vertreten, die institutionellen Rahmenbedingungen würden meist keine negativen Auswirkungen auf die Unterstützung der SchülerInnen haben. Vielmehr biete die Schule selbst eine gute Basis und Grundlage dafür, auf die Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen einzugehen. Probleme betreffend der Rücksichtnahme seien somit ausschließlich bei den SchülerInnen selbst zu finden und diese zeigt sich, laut Aussagen der LehrerInnen, eher durchschnittlich.

Bezug zur Forschungsfrage

Gegenseitige Rücksichtnahme steht als ein bedeutendes Indiz dafür, ob Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen erleichternd stattfinden kann oder nicht. Laut Stinson et al. (1996) schätzen es Personen mit Hörbeeinträchtigungen, wenn ihre KollegInnen speziell in Kommunikationssituationen auf sie Rücksicht nehmen (siehe Kapitel 4.2.). Dementsprechend sprach auch die Schülerin B1 davon, in der glücklichen Lage zu sein, dass ihre MitschülerInnen insbesondere bei Lärm und Unruhe auf sie Acht geben, um das dadurch entstehende Ungleichgewicht aufgrund möglicher Verständnisschwierigkeiten in Kommunikationssituationen auszuloten und anzugleichen. Von einer ‚glücklichen‘ Lage wird deshalb gesprochen, weil, wie die Beispiele der Schülerinnen A1 und E1 beweisen, gegenseitige Achtung und Zuvorkommenheit in den Schulklassen wohl nicht überall die Regel sind. Dadurch wird die Beziehung zwischen den SchülerInnen eindeutig erschwert und zeigt somit auch nachhaltige Auswirkungen auf jede Art zwischenmenschlicher Ereignisse.

„Wir haben in der Klasse allgemein keine gute Klassengemeinschaft“

Die im Zuge der Erhebungen im Rahmen der Diplomarbeit gewonnenen Eindrücke der Gemeinschaft in den unterschiedlichen Klassen zeigen – generalisierend und beinahe plakativ gesehen – zwei Gesichter: Einerseits das eines wachsenden und zusammenhaltenden Kollektivs, andererseits das eines vor allem von Gruppierungen und AußenseiterInnen geprägten Klassenbildes. Letzteres ergab sich aus der Mehrheit der ausgewerteten und analysierten Daten der befragten LehrerInnen, wobei sie das soziale Klima an sich eher im Mittelmaß ansiedelten.

Die Entstehung und Bildung von Gruppen innerhalb einer Klasse bedeuten demnach nicht automatisch, dass das soziale Klima gefährdet ist, denn so bilden zum Beispiel die Gruppierungen der Klasse des Schülers C1 nichtsdestotrotz eine im Großen und Ganzen funktionierende Gemeinschaft. Abgegrenzte und definierte Zusammenschlüsse, in die andere MitschülerInnen nicht aufgenommen werden, zeigen sich vielmehr in der Schulklasse der Schülerinnen A1 und A2. Solche Umstände wirken daher zumeist negativ auf die Klassengemeinschaft – wenn in diesem Fall überhaupt von einer Gemeinschaft gesprochen werden kann. Trotz versuchter Hilfestellungen der LehrerInnen schafften es die SchülerInnen dieser Klasse nämlich bisher nicht, ein Kollektiv aufzubauen. Besser wird die Situation in der Parallelklasse gesehen, weshalb die Schülerin A1 im Speziellen dort vermehrt soziale Kontakte sucht. Die Schülerin weicht demnach den schlechten Bedingungen der eigenen Klassengemeinschaft aus und sucht dort Anschluss, wo sie leichter auf- und angenommen wird.

Bezug zur Forschungsfrage

Aufgrund der schlechten Gemeinschaft in der eigenen Klasse ‚flieht‘ die Schülerin A1 zum Teil in das bessere Kollektiv der Parallelklasse. Dadurch entfernt sie sich verstärkt von ihren KlassenkameradInnen und verliert dabei folglich zunehmend das Gefühl der Zugehörigkeit. Demzufolge fehlt es hier an einer gemeinsamen Basis, was sich auch darin zeigt, dass sich die SchülerInnen sogar in den Pausen kaum etwas zu sagen haben. In diesem Fall erweist sich die schlechte Klassengemeinschaft eindeutig als allgemeines Kommunikationshemmnis.

Eine gute Klassengemeinschaft ist demnach Grundlage sowie auch eine zentrale Voraussetzung dafür, dass soziale Kontakte funktionieren und bestehen bleiben können. Nachdem ferner Sozialität und Kommunikation in einem Wechselspiel stehen, fördert eine gute Klassengemeinschaft auch die Kommunikation zwischen den SchülerInnen (siehe Kapitel 2.3.). Im Bezug auf die Diplomarbeit sind daher positive Beziehungen und Zusammengehörigkeit bedeutende Faktoren, welche die zwischenmenschliche Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen begünstigen.

„Dann ist es so, als würden wir uns gar nicht kennen“

Klassengemeinschaft bedeutet also nicht automatisch eine gute Klassengemeinschaft. Ebenso steht schulische Integration nicht zwangsläufig für eine gelingende soziale Integration (siehe Kapitel 2.2.). Von Seiten der befragten LehrerInnen, die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen schulisch bedingt gelingend einzelintegrativ unterrichten, fiel eine positive Einschätzung der sozialen Integration generell sehr hoch aus. Andererseits machte sich hier bemerkbar, dass eindeutig weniger Lehrkräfte angegeben haben, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung zu den MitschülerInnen Kontakt im üblichen beziehungsweise im erwartenden Ausmaß habe. Dadurch ergab sich für mich die Erkenntnis, dass zwar die Kontakte zwischen den SchülerInnen innerhalb der Schule zumeist gut funktionieren, dagegen aber freundschaftliche Beziehungen, die über das schulische Niveau hinaus gehen, zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen weniger häufig vorkommen. Demgemäß verstärkt dies das Interesse herauszufinden, wie intensiv Beziehungen zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sind – das heißt auch fern von Schule, Lernen und Unterricht.

Im Hinblick darauf ein Urteil über die Schülerin D1 zu fällen scheint mir schwierig, da sich die meisten SchülerInnen der Klasse erst seit Kurzem kennen. Leichter ist dies am Beispiel des Schülers C2 oder der Schülerin B1 darzustellen: Die soziale Integration in und auch außerhalb der Schule funktioniert in diesen beiden Fällen augenfällig. Die beiden haben nicht nur während der Schulzeit Kontakt zu ihren MitschülerInnen, sondern verbringen auch ihre Freizeit mit einigen ihrer KlassenkameradInnen. Folglich erscheint auch die Vermutung des Schülers C1, mit manchen seiner MitschülerInnen auch noch nach der Schulzeit Freundschaften zu pflegen, als vorstellbar und wahrscheinlich.

Nichtsdestoweniger scheinen die Meinungen der LehrerInnen, dass mancher Kontakt zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen unter den üblichen Erwartungen liegt, nicht bloß aus der Luft gegriffen zu sein. Bereits während der Auswertung und Analyse der Interviewtexte konnten nämlich Exempel dafür gefunden werden: Die Schülerinnen A1 und E1 separieren eindeutig den Kontakt innerhalb der Institution Schule und den der außerhalb des schulischen Bereiches liegt. Zweite pflegt nur selten außerschulische Kontakte zu ihren MitschülerInnen, während erstere sogar behauptet, in der Klasse gar keine Freunde zu haben, da sie von Seiten ihrer SchulkollegInnen zumeist nur Ignoranz zu spüren bekomme. Ihre Sitznachbarin hilft ihr zwar einerseits im Unterricht, andererseits funktioniert auf einer freundschaftlichen und persönlichen Basis ihre Zusammenarbeit jedoch nicht. Die schulische Integration kann in diesen beiden Fällen daher auch als erfolgreich bezeichnet werden, doch die soziale Integration ist allerdings augenscheinlich ‚zum Scheitern verurteilt‘.

Bezug zur Forschungsfrage

Wie bereits zu Beginn der Diplomarbeit aufgearbeitet wurde, dient Kommunikation als wesentlicher Grundstein dafür, soziale Integration zu ermöglichen (siehe Kapitel 2.3.). Andererseits zeigte sich im Zuge der Erhebungen, dass soziale Integration auf die zwischenmenschliche Verständigung wirkt, denn geringer Kontakt und oberflächliche Beziehungen bedeuten zumeist auch kärmere Kommunikation. Somit stehen beide Aspekte in einer gewissen Art von Wechselwirkung zueinander.

Am Beispiel der Schülerinnen A1 und E1 wurde ersichtlich, dass sie in der Klasse aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung grundsätzlich keine schwerwiegenden Sprech- oder Verständnisschwierigkeiten haben. Somit sind Basis und Fundament für eine soziale Integration durchaus gegeben. Dennoch spielen die Hörbeeinträchtigungen eine wesentliche Rolle im alltäglichen Schulgeschehen. Während sich dies auf der einen Seite durch eine besondere Rücksichtnahme der LehrerInnen zeigt, beeinflusst andererseits der krampfhaft Versuch, die Hörbeeinträchtigung vor anderen zu verheimlichen, geradezu das Klassengeschehen – wenn auch weniger auffällig als im ersten Exempel. Die soziale Integration, die vor allem über den schulischen Bereich hinaus geht, wird dadurch klar erschwert, was wiederum weitere Auswirkungen auf die Kommunikation zwischen den SchülerInnen hat. Durch die Bedeutung der Hörbeeinträchtigungen im Klassengeschehen

werden in diesen beiden Fällen die Intensität der Beziehungen und mögliche Freundschaften zwischen den SchülerInnen erschwert, was ebenfalls negative Auswirkungen auf die Kommunikation mit sich bringen kann.

„Es sind doch viele noch ein wenig kindisch (...) und ein paar sind einfach viel vernünftiger“

Grundsätzlich war im Zuge der empirischen Erforschungen auffällig, dass Schwierigkeiten und Probleme in der zwischenmenschlichen Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen vor allem in den höheren Klassen der untersuchten allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gefunden werden konnten. Rückblickend rücken dabei insbesondere die soeben dargestellten Beispiele der Schülerinnen A1 und E1 in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit. Die bereits angeführte Forschungsstudie von Steiner (2009) zeigt diesbezüglich ähnliche und analoge Perspektiven und Aspekte: In höheren Schulstufen konnte eine größere Abnahme der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen festgestellt werden als in weiter unten liegende. Ebenso nahm die Beurteilung der sozialen Integration in den höheren Schulstufen der Sekundarstufe ab (siehe Kapitel 4.1.). Diese Ergebnisse stimmen größtenteils mit den Resultaten vorliegender Diplomarbeit überein, wie die hier aufgearbeiteten Fälle beweisen.

Nichtsdestoweniger fanden sich zum Beispiel bei der Schülerin B1 keine Problematiken dieser Art, obwohl auch sie im Alter jener beiden Schülerinnen ist, bei denen dafür durchaus Hinweise gefunden werden konnten. Dagegen bestand bei mir vor der Durchführung des Interviews mit der Schülerin und ihrem Schulkollegen ein Eindruck, der eher solche Ergebnisse vermuten ließ, die denen der Fälle der Schülerinnen A1 und E1 ähneln. Im Zuge eines Telefonats, das mit der Mutter der Schülerin durchgeführt wurde, um terminliche Vereinbarungen bezüglich der Befragung zu klären, wies diese darauf hin, dass es etliche Probleme gäbe, mit der die Schülerin zu kämpfen habe. Während des Interviews wich die Schülerin B1 jedoch stets Fragen aus, welche die von der Mutter angedeuteten Problematiken in der vorigen Schule betrafen und die des Weiteren auch unter anderem zum Schulwechsel geführt hatten. Nachgewiesen werden konnte hierbei allerdings nichts, da die Schülerin nicht bereit war, darüber Auskunft zu geben. Im Rahmen der Erhebung machte sie jedoch einen

zufriedenen Eindruck. Diese Meinung verstärkte ihr ebenfalls befragter Schulkollege, indem er angab, keine die Schülerin betreffenden Probleme wahrzunehmen.

Bezug zur Forschungsfrage

Lönne (2009) bringt zunehmende Problematiken, die vor allem das Wohlbefinden im Kontakt zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen betreffen, mit der Phase der Pubertät in Zusammenhang (siehe Kapitel 4.1.). Gleiches stellte sich im Zuge dieser Diplomarbeit heraus, dass nämlich mit steigender Zahl der Schuljahre auch mehr Schwierigkeiten in den Beziehungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sowie in der Wahrnehmung dieser wahrgenommen werden können. Im Rückblick der hier illustrierten Beispiele und Ergebnisse zeigen sich die Anzeichen hierfür bei den befragten 17- oder 19-jährigen SchülerInnen häufiger als bei den 10- oder 13-Jährigen.

Dadurch entsteht schlussendlich die Annahme, dass das Gelingen oder Scheitern von Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen auch mit der pubertären Entwicklung der SchülerInnen zu tun hat und somit die Phase der Identitätsausbildung und -findung deutliche Auswirkungen darauf haben kann.

8. Reflexion und Diskussion

*„Wissenschaft baut nicht auf Felsengrund. Es ist eher ein Sumpfland“
(Karl R. Popper 1966, 75)*

Zwischenmenschliche Kommunikation dient als Fundament sozialer Beziehungen. Dabei zeugt sie im Speziellen vom Wechselspiel zwischen dem Verstehen und Verstanden-Werden zumindest zweier Personen. Dadurch wird Kommunikation zu einem sozialen Ereignis. Wird dieser Prozess jedoch gestört, so zeigen sich hierbei oftmals auch negative Folgen und Auswirkungen auf die Sozialität. Nachdem es vor allem für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen aufgrund der Schädigung ihres Gehörs erschwerte Bedingungen bezüglich Wahrnehmung gibt, kann dies durchaus weitreichende Auswirkungen auf die zwischenmenschliche Verständigung haben, die darüber hinaus auch die soziale Beziehungen betreffen.

Im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit wurde deshalb versucht, die Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen auf das alltägliche Kommunizieren zwischen SchülerInnen zu ergründen. Regelschulklassen der allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen des Landes Oberösterreich, in denen SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen unterrichtet werden, dienten hierbei als die Orte, an denen über diese zwischenmenschliche Verständigung zwischen den SchülerInnen nachgeforscht werden konnte. Dabei wurde dem Verständnis gefolgt, dass das Gelingen wie auch das Scheitern der Kommunikation als Indizien für eine gelingende oder eben scheiternde Integration in die Klassengemeinschaft wirken. Infolgedessen ging es vor allem darum herauszufinden, welche Gegebenheiten und Einflüsse kommunikative Prozesse zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen funktionieren beziehungsweise gegenteilig auch misslingen lassen.

Beidseitige Faktoren hierfür konnten sowohl im Bereich des Individuums als auch in der Art des Miteinanders sowie im Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen erforscht werden, was einen Gegensatz zum bisherigen aufgearbeiteten Forschungsstand bildet. Zumeist wurden dabei nämlich lediglich in einem oder zwei dieser Bereiche parallel Auswirkungen herausgearbeitet (siehe Kapitel 5.2.). Erkundet werden konnten die zu den drei Aspekten gehörenden Faktoren sowohl in den erhobenen SchülerInnen- als auch in den LehrerInnendaten. Dabei zeigen sich zwischen den beiden Erhebungsphasen durchaus einige

Übereinstimmungen und große Ähnlichkeiten der Ergebnisse. Allerdings dienen als Kern der Untersuchung die SchülerInnendaten, die zudem genauere und anschaulichere Darstellungen der gegenwärtigen Situation erbrachten, als die der LehrerInnen, da das Augenmerk der Diplomarbeit eben hauptsächlich auf das subjektive Verständnis von Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen liegt.

Prinzipiell schätzen dabei die meisten SchülerInnen die zwischenmenschliche Verständigung trotz Hörbeeinträchtigungen als grundlegend funktionierend und problemlos ein. Daher wird sowohl von den SchülerInnen mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen vorwiegend als nicht weiter beschwerlich oder mühevoll bezeichnet. Die Situation wird vielmehr oftmals als sogar als ‚Normalität‘ im Schulalltag wahrgenommen. Ebenso vertritt die Mehrheit der befragten LehrerInnen die Meinung, dass Problematiken in der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen lediglich selten bis gar nie vorkommen. Gründe hierfür lassen sich sowohl darin erkennen, dass viele der befragten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen versuchen, sich an ihre MitschülerInnen anzupassen und somit mögliche Differenzen auszugleichen, als auch prinzipiell in der gegenseitigen Rücksichtnahme und Wertschätzung. Des Weiteren konnten unter anderem ein positives Wohlergehen der Individuen, offene Gespräche über die Hörbeeinträchtigungen oder eine gute Klassengemeinschaft als Faktoren, die Kommunikationsprozesse zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen fördern, ausgeforscht werden.

Trotz ihrer größtenteils gegebenen ‚Unsichtbarkeit‘ und der daraus oftmals resultierenden scheinbaren Problemlosigkeit bleiben Hörbeeinträchtigungen stets präsent und können auch beispielsweise aufgrund medizinischer Fortschritte nicht einfach ‚weggezaubert‘ werden. Nichtsdestoweniger wurden daher im Rahmen der empirischen Untersuchungen auch Einflüsse gefunden, die die zwischenmenschliche Verständigung zwischen den SchülerInnen erschweren oder gar hindern. Im Bezug auf das Individuum sind hierbei zum Beispiel das negative Wohlbefinden, ein zurückhaltender Charakter, Ängstlichkeit und Vorsicht sowie auch die individuell unterschiedlichen pubertären Entwicklungen der SchülerInnen erkennbar. Fehlende Rücksichtnahme oder eine schlechte Klassengemeinschaft wirken sich im Aspekt auf den gegenseitigen Umgang ebenso negativ auf die zwischenmenschliche Kommunikation der SchülerInnen aus. Institutionell gesehen stellen sich vor allem eine große KlassenschülerInnenanzahl, Lärm und Unruhe oder Chaos im Unterricht und in den Schulpausen als zunehmend problematisch heraus.

Da sowohl Gründe und Gegebenheiten im Bereich des Gelingens als auch in jenen des Scheiterns und Misslingens von Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gefunden werden konnten, zeigt dies sowohl positiv wirkende als auch schwierige Verhältnisse in der Sozialität zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in den Regelschulklassen der allgemein bildenden höheren Schulen sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen im Landes Oberösterreich. So wurden im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit aufgrund des vorwiegend subjektiven Erlebens von ‚Hörbeeinträchtigungen in Regelschulklassen‘ sowohl Seiten der Aussonderung und des Ausschlusses aus einer Gemeinschaft erkannt als auch die des gegenteiligen DazugeHÖRENS.

Nachdem der Erhebungsumfang aufgrund des Rahmens der Diplomarbeit relativ klein gehalten wurde, erscheint es mir riskant und schwierig, die gewonnenen Ergebnisse zu verallgemeinern und zu generalisieren. Mögliche Erweiterungen und Ausdehnungen, zum Beispiel auf andere Schulen oder Bundesländer, können demnach mit gleicher oder ähnlicher Fragestellung ein ganz anderes Bild der Situation wiedergeben. Infolgedessen wäre es zum Beispiel interessant, in der Klasse der Schülerin D1 nochmals zu einem späteren Zeitpunkt nachzuforschen, um festzustellen, wie sich die Situation in der Folge entwickelt hat. Immerhin fanden die Befragungen in diesem Fall bereits kurz nach Schulbeginn statt, wodurch lediglich die Anfangsbedingungen erkundet werden konnten und sich daher die sozialen Beziehungen damals noch nicht gefestigt hatten.

Des Weiteren gilt es jedoch auch umfassend gesehen zu bedenken, dass verallgemeinernde Interpretationen von deskriptiven statistischen Analysen, wie sie teilweise auf Basis der Fragebogenerhebungen im Zuge der Diplomarbeit durchgeführt wurden, durchwegs als spekulativ anzusehen sind (vgl. Bortz 1999, 1). Ebenso gelten Auslegungen und Interpretationen sprachlichen Materials durch die qualitative Inhaltsanalyse stets als unabgeschlossen. Dadurch wird die Möglichkeit einer Re-Interpretation geboten (vgl. Mayring 2007, 34). In diesem Zusammenhang fanden sich bereits während des Prozesses und Verlaufs der Datenauswertung und -analyse sowie im Speziellen auch in der Interpretationsphase der Ergebnisse neue Perspektiven und Überlegungen, die Basis und Anregungen für weitere Aspekte und Gesichtspunkte bieten, allerdings im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht erkundet werden konnten.

Beispielsweise wurde im Zuge der Diplomarbeit das persönliche Wohlergehen als ein möglicher Faktor ausgeforscht, der bezogen auf das Gelingen oder Scheitern der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen seine Wirkung zeigt. In den vorgestellten Beispielen wurde dabei das Unbehagen zumeist in Verbindung mit der Hörbeeinträchtigung selbst gestellt. Dadurch erhebt sich die mögliche Frage, ob SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen sich womöglich schneller unwohl fühlen als ihre MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen. Andererseits kann hierbei ebenfalls hinterfragt werden, inwieweit Hörbeeinträchtigungen grundlegend dazu beitragen, dass sich SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in der Regelschulklasse wohl oder eben unwohl fühlen.

Des Weiteren entstand während der Phase des Interpretierens der Ergebnisse die Annahme, dass SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen ruhigere Charaktere aufweisen als die meisten ihrer MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen. Doch gilt es hierbei kritisch zu hinterfragen, warum sie zurückhaltender wahrgenommen werden. Liegen die Gründe im Zusammenhang mit der Hörbeeinträchtigung selbst? Oder lässt sich dies vielmehr auf die Situation der Einzelintegration von SchülerInnen mit (Hör-)Beeinträchtigungen in Regelschulklassen zurückführen?

Viele SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen passen sich an ihre MitschülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen an und versuchen auf diese Weise, etwaige Differenzen, die möglichenfalls auf die Hörbeeinträchtigungen zurückzuführen sind, zwischen sich und den anderen zu reduzieren oder gar zu beheben. Auffällig zeigt sich in diesen Fällen, dass die Initiative dazu zumeist lediglich von Ersteren ausgeht. Möglicherweise besteht hier ein Zusammenhang mit der einzelintegrativen Unterrichtung, wodurch die SchülerInnen mit (Hör-)Beeinträchtigungen von vornherein mit einem gewissen Anspruch von Anpassung konfrontiert sind, um zumindest den schulischen Anforderungen zu entsprechen. Dieser Aspekt sollte jedoch durchaus kritisch hinterfragt werden, da in diesen Fällen durchaus ein pädagogischer Handlungsbedarf ersichtlich wird. Andererseits stellt sich die Frage, ob die auffällige Art der Anpassung möglicherweise mit der zuvor präsentierten Mutmaßung verknüpft werden kann: Hat der Versuch der Angleichung etwa mit der Zurückhaltung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zu tun beziehungsweise entsprechen sie gegenteilig den ruhigeren Charakteren eben aufgrund der Anpassung? Oder hat prinzipiell ein

Individuum in einer Schulklasse wenig Chancen der Entfaltung und ordnet sich deshalb der Mehrheit unter? Oder warum heißt es im Volksmund, dass der Mensch ein Herdentier sei!?

Ebenso auffällig wie die vorwiegend einseitige Anpassung an die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen zeigt sich die Tatsache, dass keine/r der befragten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen in der Schulklasse die Aufgabe des/der KlassensprecherIn inne hat. Eine Schülerin gab zwar an, einmal stellvertretende Klassensprecherin gewesen zu sein, allerdings war dies in einer Schule beziehungsweise Klasse, in der sie nicht die einzige Schülerin mit Hörbeeinträchtigung war. Daher erscheint es durchaus interessant herauszufinden, wo hierfür die möglichen Gründe liegen und ob diese eventuell mit den Hörbeeinträchtigungen selbst in Zusammenhang gebracht werden können.

Obwohl also keine/r der interviewten SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen eine verantwortungsvolle Rolle im Klassengeschehen – wie zum Beispiel die eines/einer KlassensprecherIn – übernimmt, schätzten einige SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen ihre Einbindung in die Gemeinschaft der Klasse als durchwegs problemlos ein. Dabei lässt allerdings die Studie von Lönne (2009) erkennen, dass die meisten SchülerInnen bereits eine „Integrationskarriere“ hinter sich haben und ihnen dadurch mögliche Problematiken oftmals nicht bewusst sind beziehungsweise kennen sie meist keine anderen SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen und haben daher auch „keinen Vergleich zu einem Miteinander mit ähnlich Betroffenen“ (ebd., 29). Im Rahmen dieser Diplomarbeit hatte lediglich die Schülerin A1 Erfahrungen, mit anderen SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen eine Klasse zu besuchen. Hierbei scheint es beispielsweise interessant, mögliche Wirkungen der Einzelintegration von SchülerInnen mit (Hör-)Beeinträchtigungen zu erforschen und zu hinterfragen und darüber hinaus mit den Erlebnissen und Kenntnissen von SchülerInnen zu vergleichen, die eine Schulklasse mit anderen SchülerInnen mit (Hör-)Beeinträchtigungen besuchen. Eine derartige Gegenüberstellung war nämlich im Zuge vorliegender Arbeit nicht möglich.

Die Aufzählung und Liste der eventuell weiterführenden Überlegungen und der Anregungen für weitere durchführbare Forschungsarbeiten könnte an dieser Stelle noch beliebig fortgesetzt werden. Dadurch ergibt sich für mich die Überzeugung, dass vorliegende Diplomarbeit durchaus eine nutzbringende und anregende Grundlage für weitere Forschungen und Untersuchungen bietet. Diese Arbeit möchte ich daher mit folgendem Zitat abschließen:

*„Ein Text ist nicht dann vollkommen, wenn man nichts mehr hinzufügen kann, sondern dann,
wenn man nichts mehr weglassen kann.“
(Antoine de Saint-Exupéry zit. n. Mörténhummer/Mörténhummer 2008, 199)*

Literaturverzeichnis

- ATTESLANDER, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter
- BERTRAM, B. (1997): Cochlear Implant – neue Möglichkeiten für die audio-verbale Erziehung hochgradig hörgeschädigter Kinder? In: FRERICHS, H.H., GÜNTHER, K.B., NEPPERT, J.M.H. (Hrsg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claußen. Heidelberg: Julius Groos, 11-22
- BIERMANN, O., HASE, U., HEEG, P. (1997): Erfahrungen aus der Rendburger Rehabilitation für Hörgeschädigte – aktuelle Situation und Perspektiven. In: FRERICHS, H.H., GÜNTHER, K.B., NEPPERT, J.M.H. (Hrsg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claußen. Heidelberg: Julius Groos, 23-45
- BIEWER, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied, Berlin: Luchterhand
- BIEWER, G. (2008): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Stuttgart: UTB/Klinkhardt
- BOLDT, J. (2006): 'Aus einem Leben in ein andres Leben' China und Deutschland – transkulturelles Lernen. Berlin: LIT
- BORTZ, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer
- BORTZ, J., DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer
- BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (2007): Behinderung. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: JuliusKlinkhardt, 33-35
- BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (2007): Integration. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 136-139
- BÜHNER, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium!?
- CRESWELL, J.W., PLANO CLARK, V.L., GUTMANN, M.L., HANSON, W.E. (2003): Advanced Mixed Methods Research Designs. In: TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, California [u.a.]: SAGE, 209-240

- CRESWELL, J.W., PLANO CLARK, V.L. (2007): Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, California [u.a.]: SAGE
- DIEGRITZ, T., ROSENBUSCH, H.S. (1977): Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg
- DING, H. (1997): Mythen, Fakten und Visionen in der Schwerhörigenpädagogik. In: FRERICHS, H.H., GÜNTHER, K.B., NEPPERT, J.M.H. (Hrsg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claußen. Heidelberg: Julius Groos, 47-58
- ELIMGER, P. (1994): Soziale Situation von integriert beschulten Schwerhörigen in Regelschulen. In: MÜLLER, R.J. (Hrsg.): Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Luzern: SZH/SPC, 25-33
- FELKENDORFF, K. (2003): Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: CLOERKES, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 25-52
- FERCHHOFF, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- FEUSER, G. (1994): Grundlagen und Voraussetzungen für integrativen Unterricht in der Schule der 10- bis 15jährigen. In: HUG, R. (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 125-162
- FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unv. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- FEYERER, E. (o.J.): Schulische Integration in Österreich. Online im Internet: URL: http://www.ph-ooe.at/iip/FeyererE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf [Stand: 2009-10-15]
- FEYERER, E. (2006): Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen der Sekundarstufe I. Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-sek.html> [Stand: 2009-12-08]
- FEYERER, E., PRAMMER, W. (2000): Integration ist ein Menschenrecht. In: FEYERER, E., PRAMMER, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5.Praktikerforum. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 24-29
- FEYERER, E., SPECHT, W. (2009): Evaluationsstudien zur Entwicklung der schulischen Integration. In: bm:ukk (Hrsg.): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Studententexte des bm:ukk. Wien: Jugend&Volk, 34-39

- FRAGNER, J., FEYERER, E., PRAMMER, W. (2000): Vorwort In: FEYERER, E., PRAMMER, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5.Praktikerforum. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 3-4
- FRERICHS, H.H. (1997): Von der ‚Schwerhörigenpädagogik‘ zur ‚Audiopädagogik‘? In: FRERICHS, H.H., GÜNTHER, K.B., NEPPERT, J.M.H. (Hrsg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claßen. Heidelberg: Julius Groos, 59-79
- HÄDER, M. (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- HAUSOTTER, A. (2009): Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In: EBERWEIN, H., KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 471-484
- HOLZINGER, D., FELLINGER, J., STRAUß, U., HUNGER, B. (2006): Cheers-Studie. Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. Online im Internet: URL:
http://www.barmherzige-brueder.at/site/article_list.siteswift?do=all&c=gotosession&d=site%2Flinz%2Fmedizin%2Fcheers_studie [Stand: 2009-12-04]
- HURRELMANN, K. (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl. Weinheim, München: Juventa
- JUGERT, G., REHDER, A., NOTZ, P., PETERMANN, F. (2006): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa
- KOBI, E.E. (1988): Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 54-62
- KLUWIN T.N., STINSON, M.S., COLAROSSO, G.M. (2002): Social Processes and Outcomes of In-School Contact Between Deaf and Hearing Peers. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 7, Issue 3, Oxford: Oxford University Press, 200-213
- KRAUSKOPF, S., DIMPFLMEIER, M., PIETSCH, F., WASIELEWSKI, P. (2009): Betroffene berichten. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 218-243
- KRAUSNEKER, V., SCHALBER, K. (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2006/2007. Wien: Selbstverlag

- KRAWITZ, R. (2007): Kommunikation. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 160-163
- LAUTH, H.J., PICKEL, G., PICKEL, S. (2005): Methoden des Vergleichs in der Politikwissenschaft: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- LEONHARDT, A. (2007): Hörschädigung. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 128-130
- LÖNNE, J. (2009): Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 23-29
- LÖWE, A. (1985): Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Dortmund: Geers-Stiftung
- MAIKOWSKI, R. (2009): Gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe I. In: EBERWEIN, H., KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 201-208
- MANGOLD, K. (1997): Integrative Beschulung Hörgeschädigter. In: FRERICHS, H.H., GÜNTHER, K.B., NEPPERT, J.M.H. (Hrsg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claußen. Heidelberg: Julius Groos, 161-174
- MARKOWETZ, R. (2007): Sozialisation. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 248-252
- MARTENS, J. (2003): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 2. Aufl. München: Oldenbourg
- MARTIN, S., MARTIN, U. (1994): Die von der Regelschule. In: MÜLLER, R.J. (Hrsg.): Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Luzern: SZH/SPC, 151-159
- MAYER, H.O. (2002): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München, Wien: Oldenbourg
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz

- MAYRING, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz
- MAXWELL, J.A., LOOMIS, D.M. (2003): Mixed Methods Design: An Alternative Approach. In: TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, California [u.a.]: SAGE, 241-272
- MONTAIGNE, M. de (1797): Gedanken und Meinungen über allerlei Gegenstände: Ins Deutsche übersetzt. Mit einigen literarischen Nachrichten über Bode. 6. Band. Wien, Prag: Franz Haas
- MORSE, J.M. (2003): Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In: TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, California [u.a.]: SAGE, 189-208
- MÖRTENHUMMER, M., MÖRTENHUMMER, H. (Hrsg.) (2008): Zitate im Management. Das Beste von Top-Performern und Genies aus 2000 Jahren Weltwirtschaft. Wien: Linde
- MÜLLER, R.J. (1993): Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html#id3281195> [Stand: 2010-02-03]
- MÜLLER, R.J. (1994): ... ich höre – nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. Heidelberg: Ed. Schindele
- MÜLLER, R.J. (1997): Hörgeschädigtenpädagogik im Spannungsfeld zwischen Segregation und Integration. In: FRERICHS, H.H., GÜNTHER, K.B., NEPPERT, J.M.H. (Hrsg.): Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Hartwig Claußen. Heidelberg: Julius Groos, 207-227
- PAUL, K. (1998): Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: MÜLLER, R.J., HANS, M. (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Neuwied, Krieffel, Berlin: Luchterhand, 18-101
- PEHOFER, J. (2001): Paedagogica Pannonia. Beiträge zu Theorie und Praxis der Pädagogik. Heft 1, 2. Jahrgang. Norderstedt: Books on Demand
- PICKEL, G. (2008): Der Einbezug des Individuums in die Länderanalyse – Umfrageforschung und vergleichende Politikwissenschaft. In: PICKEL, G., PICKEL, S., LAUTH, H.J., JAHN, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-317
- POPPER, K.R. (1966): Logik der Forschung. 2. erw. Aufl. Tübingen: Mohr
- PORST, R. (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- PRAMMER, W. (o.J.): Inklusiver Unterricht in der Praxis – kein Problem, aber sicher eine Frage der Haltung und mehr... Online im Internet: URL: <http://www.integration-tirol.at/pdf/it-williprammer.pdf> [Stand: 2009-12-07]
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1988): Zum Stand der Integrationsforschung. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 241-247
- RAAB-STEINER, E., BENESCH, M. (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.WUV
- REISCH, R., SCHWARZ, G. (2002): Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln! Wien: öbv&hpt
- ROTHER, F. (2006): Zwischenmenschliche Kommunikation. Eine interdisziplinäre Grundlegung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- RUTTE, V. (1996): Zur Situation der schulischen Integration in Österreich. Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/rutte-situation.html> [Stand 2009-10-12]
- SAERBERG, S. (2007): Über die Differenz des Geradeaus. Alltagsinszenierung von Blindheit. In: WALDSCHMIDT, A., SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, 201-224
- SANDER, A. (2009): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: EBERWEIN, H., KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 99-108
- SCHNABEL, U., DRÖSSER, Ch. (2003): Kann Wasser denken? Forscher und Esoteriker wollen die Geheimnisse des Wassers ergründen. In: Zeit Online. Online im Internet: URL: <http://www.zeit.de/2003/49/N-Wasser> [Stand: 2009-11-12]
- SCHNELL, R., HILL, P.B., ESSER, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Aufl. München: Oldenbourg
- SCHÖLER, J. (2009): Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: EBERWEIN, H., KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 109-119
- SCHULZ VON THUN, F. (1998): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Orig.-Ausg. 705.-724. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- SCHULZE, P.M. (2007): Beschreibende Statistik. 6. Aufl. München: Oldenbourg
- SCHUPPENER, S. (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- STEINER, K. (2009): Die Sicht der hörenden Mitschüler. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 40-62
- STINSON, M., LIU, Y., SAUR, R., LONG, G. (1996): Deaf College Students' Perceptions of Communication in Mainstream Classes. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 1, Issue 1, Oxford: Oxford University Press, 40-51
- SEIPEL, Ch., RIEKER, P. (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim, München: Juventa
- TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (2003): Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. In: TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, California [u.a.]: SAGE, 3-51
- TRIENDL, R. (1994): Vom frühen Ende einer Utopie, oder: Wie man einem integrativen Projekt den Wind aus den Segeln nimmt. In: HUG, R. (Hrsg.): Integration in der Schule der 10-bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 67-87
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11., unv. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag
- WEISSEN, J. (1994): Integrative Beschulung hörgeschädigter Kinder in der Region Bern. In: MÜLLER, R.J. (Hrsg.): Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Luzern: SZH/SPC, 17-25
- WICKEL, H.H., HARTOGH, T. (2006): Musik und Hörschäden. Grundlagen für Prävention und Intervention in sozialen Berufsfeldern. Weinheim, München: Juventa
- WIESER, I. (1994): Schulentwicklung und wissenschaftliche Begleitung – ein ‚schlampiges Verhältnis‘ mit Folgen! In: HUG, R. (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 113-123

Gesetze

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG) in der Fassung vom 01.09.2006. BGBl. Nr. 472/1986

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz - SchOG) in der Fassung vom 01.09.2006. BGBl. Nr. 242/1962

Landesgesetz betreffend die Chancengleichheit von Menschen mit Beeinträchtigungen (Oö. ChG.) in der Fassung vom 21.08.2009. LGBL. Nr. 41/2008

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Stellen aus anderen Quellen als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, April 2010

Teresa Eitzinger

CURRICULUM VITAE

Teresa Eitzinger

geboren am 19. Mai 1986 in Vöcklabruck

österreichische Staatsbürgerschaft

SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

| | |
|-----------|--|
| 1992-1996 | Volksschule, Vöcklamarkt |
| 1996-2000 | Musikhauptschule, Vöcklamarkt |
| 2000-2004 | Oberstufenrealgymnasium der Franziskanerinnen, Vöcklabruck Matura mit gutem Erfolg (musischer Zweig) |
| 2004-2005 | Gustav Mahler Konservatorium, Wien Studium des Jazzgesangs |
| seit 2004 | Universität Wien, Wien Studium der Pädagogik mit Spezialisierung auf Sonder- und Heilpädagogik sowie Sozialpädagogik |
| seit 2007 | Universität Wien, Wien Lehramtsstudium Englisch und Spanisch |

ARBEITSERFAHRUNG

| | |
|-------------------|---|
| 07/2005 | Kinderheim, Steinbach am Attersee Betreuerin für Kinder |
| 07/2006 | Oberösterreichische Landesausstellung ‚Kohle & Dampf‘, Ampflwang Kinder-, Jugend- und Erwachsenenführungen durch die Ausstellung |
| 07/2007 – 08/2007 | AVE, Lenzing Büroaushilfe, Sekretariatstätigkeiten |
| 08/2008 – 10/2008 | Universität Wien, Wien Unter der Leitung von Dipl. Päd. Mag. Retzl: Wissenschaftliche Mitarbeit zur Schulentwicklung ausgehend von den lokalen Bedingungen und Voraussetzungen der Schulen vor Ort |

PUBLIKATIONEN

Eitzinger, T. (2007): Neue Bildungsstandards und Hochschulreformen. In: Ernst, M., Haider, S., Weinschenk, T. (Hrsg.): Pädagogik macht Kritik. Texte zur Gouvernamentalität. Wien: Löcker, 37-55

SPRACHEN UND EDV KENNTNISSE

| | |
|-------------------|---|
| Muttersprache | Deutsch |
| Sonstige Sprachen | Englisch: fließend, Französisch: Maturaniveau, Spanisch: Maturaniveau |
| PC | MS Office, Internet |

ZUSÄTZLICHE ANGABEN

| | |
|-----------|--|
| 2000-2004 | Bühnenspiel, Gestaltung und Aufführung von Theaterprojekten |
| 03/2001 | Preisträgerin des Vöckla-Star-Awards |
| 02/2007 | ‚Sound of Music’-Tournée der Postmusik Salzburg in China, Sängerin |
| seit 2007 | Post Big Band Salzburg, Sängerin |
| seit 2007 | acoustic affairs, Sängerin |

| | |
|--------------|---|
| Führerschein | B |
|--------------|---|

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit Kommunikationsstrategien zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigung in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen am Beispiel des Landes Oberösterreich. Sie hat zum Ziel, die Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen auf das alltägliche Kommunizieren zwischen SchülerInnen zu ergründen und zu erforschen. Daher wird im Speziellen darauf eingegangen, welche Faktoren und Gegebenheiten die Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gelingen oder auch scheitern lassen. Zu diesem Zwecke wurden auf Basis des Sequential Exploratory Designs in Orientierung nach Creswell und Plano Clark sowohl qualitative als auch quantitative Methoden der Datenerhebung verwendet.

Im Schuljahr 2009/10 wurden insgesamt zehn Interviews mit oberösterreichischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen im Alter zwischen zehn und 19 Jahren durchgeführt. Zudem wurden standardisierte Fragebögen an deren Lehrkräfte versandt. Die Auswertung des ersten Teils der Erhebung erfolgte mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, danach wurden die beantworteten und zurückgesandten Fragebögen mittels deskriptiver Statistik bearbeitet.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Gründe für das Gelingen oder Scheitern der Kommunikation zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sowohl in Bereichen des Individuums, der Art des Miteinanders als auch in den institutionellen Rahmenbedingungen gefunden werden können. Im Bereich des Ersteren wirken vor allem das eigene Wohlbefinden, die charakterlichen Züge, Neugierde, Ängstlichkeit oder Scheu sowie pubertär bedingte Entwicklungen der Personen auf den Kommunikationsprozess zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. Der Versuch der Anpassung, die gegenseitige Rücksichtnahme, die soziale Integration sowie auch die Klassengemeinschaft sind hierfür weitere Indizien, die vor allem im Bezug auf das Miteinander gefunden werden konnten. Dagegen sind Lautstärke, Chaos und Unruhe, Sitzanordnungen innerhalb der Klasse sowie die Klassenzahl auf Basis des institutionellen Bedingungen Faktoren dafür, ob Kommunikation zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen gelingen kann oder nicht. Damit wurden im Rahmen vorliegender Diplomarbeit durchaus auch neue Erkenntnisse über die Wirkungen von Hörbeeinträchtigungen auf das alltägliche Kommunizieren zwischen den SchülerInnen gewonnen sowie des Weiteren die Möglichkeit geboten, den ‚Stimmen der Integration‘ ein Sprachrohr zu verleihen und ihnen zuzuhÖREN.

Abstract (English)

This diploma thesis deals with strategies of communication between pupils with and without hearing impairments in academic secondary schools as well as in medium-level and higher-level secondary technical and vocational colleges using the example of the province Upper Austria. It investigates the effects of hearing impairments on daily communication between pupils with and without hearing impairments. In particular, it focuses on the factors and elements which make communication between pupils with and without hearing impairments succeed or even fail. On the basis of the sequential exploratory design according to Creswell and Plano Clark, both qualitative and quantitative methods have been used.

During the academic year of 2009/10, ten interviews involving Upper Austrian pupils with and without hearing impairments and aged between ten and 19 have been organised. Furthermore, standardised questionnaires have been sent to their teachers. The first part has been evaluated by way of qualitative content analysis method according to Mayring. Afterwards, the completed questionnaires have been edited by the use of descriptive statistics. Research results point out that reasons for the success or failure of communication between pupils with and without hearing impairments can be found in individual and social aspects as well as in institutional conditions and surroundings. Subjective well-being, character traits, curiosity, anxiety or dread and also personal developments by reason of adolescence, all play decisive roles. Attempted conformation, mutual consideration, social integration and class community are other reasons which could have been found regarding the issue of cooperation. Factors influencing the success or failure of communication between pupils with and without hearing impairments provoked by institutional conditions were loudness, chaos, seating arrangements as well as the number of pupils in class. In these ways, this diploma thesis exhibits new insights and conclusions about the effects of hearing impairments on daily communication between pupils. At last, there is a chance of providing a mouthpiece for the ‘voices of integration’.

ANHANG: CD-ROM

Leitfaden für Interviews mit SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen:

1. Ansatz: Individuum

- Wie fühlst du dich heute in deiner Klasse? Bist du gerne hier?
- Wie ist es für dich mit deinen KlassenkameradInnen zu kommunizieren? Gibt es hier Probleme? Wenn ja: Welche?
- Wie versuchst du die Schwierigkeiten zu lösen?
- Wie ist dein Gefühl, wenn du dich mit deinen SchulkameradInnen verständigst? Fühlst du dich wohl oder ist dir irgendetwas unangenehm?
- Musstest du in deiner Art, mit anderen zu kommunizieren, etwas ändern, seit du in der Klasse bist?
- Ist es für dich anstrengend dich mit deinen MitschülerInnen zu verständigen? Oder gibt es Umstände, die einen Dialog mit den anderen besonders erschweren? Wenn ja: Welche? Warum?
- Unter welchen Bedingungen fühlst du dich im Gespräch mit deinen KlassenkameradInnen besonders wohl?
- Gab es für dich schon einmal eine Situation, in der du dich nicht richtig verstanden gefühlt hast? Wenn ja: Wie war das für dich? Wie hast du reagiert? Passiert dir das öfter?
- Passiert es dir manchmal auch, deine SchulkollegInnen nicht richtig zu verstehen? Wenn ja: Wie reagierst du darauf? Wie reagieren deine KollegInnen?
- Wie, denkst du, gehen deine SchulkollegInnen mit deiner Hörbeeinträchtigung um?
- Was wünschst du dir für deine weitere Zukunft in der Klasse?

2. Ansatz: Art des Miteinanders

- Wie war der erste Eindruck von deinen SchulkameradInnen?
- Wie haben die neuen SchulkameradInnen auf dich reagiert?
- Gab es für dich irgendwelche Schwierigkeiten, um deine KlassenkameradInnen besser kennenzulernen?
- Hast du deine MitschülerInnen angesprochen oder kamen sie auf dich zu?
- Was magst du besonders gerne an deinen KlassenkameradInnen?

- Gibt es auch etwas, was dich an den anderen stört? Wenn ja: Was?
- Hast du viel Kontakt zu deinen MitschülerInnen?
- Trefft ihr euch auch in eurer Freizeit? Was unternimmt ihr gerne zusammen?
- Gibt es SchulkameradInnen, mit denen du keinen Kontakt hast? Wenn ja: Warum?
- Denkst du, dass ihr eine gute Klassengemeinschaft habt? Eine Gemeinschaft, in der alle zusammenhalten? Wenn nein: Wo siehst du Probleme? Habt ihr in eurer Klasse schon einmal über dieses Problem gesprochen? Wenn ja: Wie war dazu die Meinung der anderen?
- Wenn ihr Probleme habt, versucht ihr sie dann gemeinsam zu lösen? Wenn ja: Wie?
- Hat sich seit eurem ersten Schultag etwas in eurer Klassengemeinschaft verändert? Wenn ja: Was hat sich verändert?
- Wie würdest du heute deine Klasse beschreiben?
- Gibt es etwas, was sich deiner Meinung nach in eurer Klassengemeinschaft ändern soll? Wenn ja: Was?
- Wünschst du dir, dass sich manche Beziehungen mit MitschülerInnen ändern? Wie stellst du dir das vor? Was genau sollte sich ändern?
- Was soll sich auf keinen Fall ändern?
- Denkst du, dass du nach der Schulzeit mit deinen KlassenkameradInnen auch noch weiteren Kontakt haben wirst?

3. Ansatz: institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen

- Seit wann bist du in dieser Klasse?
- Hast du schon einmal eine Klasse gewechselt? Wenn ja: Warum?
- Wie war dein erster Schultag hier in der Klasse? Kannst du dich noch an bestimmte Ereignisse erinnern?
- Was hat dir gleich zu Beginn besonders gefallen?
- Was hat dir anfangs nicht gefallen?
- Hast du MitschülerInnen bereits vorher gekannt? Wenn ja: Woher?

Leitfaden für Interviews mit SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigungen:

1. Ansatz: Individuum

- Wie fühlst du dich heute in deiner Klasse? Bist du gerne hier?
- War es dir im ersten Kontakt mit XY irgendwie unangenehm, dich mit ihm/ihr zu verständigen? Wenn ja: Was genau war dir unangenehm?
- Wie ist es für dich heute, mit XY zu kommunizieren? Gibt es hier Probleme? Wenn ja: Welche? Wie versuchst du die Schwierigkeiten zu lösen?
- Wie ist dein Gefühl, wenn du dich mit XY verständigst? Fühlst du dich wohl oder ist dir irgendetwas unangenehm?
- Ist es für dich anstrengend, ein Gespräch mit XY zu führen? Wenn ja: Warum?
- Gab es für dich schon einmal eine Situation, in der du dich von XY nicht richtig verstanden gefühlt hast? Wenn ja: Wie war das für dich? Wie hast du reagiert?
- Passiert es dir manchmal, von XY nicht richtig zu verstehen? Wenn ja: Wie reagierst du darauf? Wie reagiert XY?
- Was wünschst du dir für deine weitere Zukunft in dieser Klasse?

2. Ansatz: Art des Miteinanders

- Wie war der erste Eindruck von deinen SchulkameradInnen?
- Wie war es für dich XY kennenzulernen?
- Was magst du besonders gerne an deinen KlassenkameradInnen?
- Gibt es auch etwas, was dich an den anderen stört? Wenn ja: Was?
- Hast du viel Kontakt zu deinen MitschülerInnen?
- Trefft ihr euch auch in eurer Freizeit? Was unternimmt ihr gerne zusammen?
- Gibt es SchulkameradInnen, mit denen du keinen Kontakt hast? Wenn ja: Warum?
- Wie ist deine Beziehung zu XY? Seht ihr euch auch außerhalb der Schule?
- Denkst du, dass ihr eine gute Klassengemeinschaft habt? Eine Gemeinschaft, in der alle zusammenhalten? Wenn nein: Wo siehst du Probleme? Habt ihr in eurer Klasse schon einmal über dieses Problem gesprochen? Wenn ja: Wie war dazu die Meinung der anderen?
- Hat sich seit eurem ersten Schultag etwas in eurer Klassengemeinschaft verändert? Wenn ja: Was hat sich verändert?
- Wie würdest du heute deine Klasse beschreiben?

- Was denkst du: Haben andere MitschülerInnen Schwierigkeiten mit XY zu reden? Warum? Habt ihr schon einmal versucht, solche Probleme gemeinsam zu lösen? Wenn ja: Wie? Hat es funktioniert?
- Gibt es etwas, was sich deiner Meinung nach in eurer Klassengemeinschaft ändern soll? Wenn ja: Was?
- Wünschst du dir, dass sich manche Beziehungen mit MitschülerInnen ändern? Wie stellst du dir das vor? Was genau sollte sich ändern?
- Was soll sich auf keinen Fall ändern?
- Denkst du, dass du nach der Schulzeit mit deinen KlassenkameradInnen auch noch weiteren Kontakt haben wirst?

3. Ansatz: institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen

- Seit wann bist du in dieser Klasse?
- Wie war dein erster Schultag hier in der Klasse? Kannst du dich noch an bestimmte Ereignisse erinnern?
- Was hat dir gleich zu Beginn besonders gefallen?
- Was hat dir anfangs nicht gefallen?
- Hast du MitschülerInnen bereits vorher gekannt? Wenn ja: Woher?
- Hast du bereits vorher von XY's Hörbeeinträchtigung gewusst?
- Sprecht ihr manchmal über ihre/seine Hörbeeinträchtigung? Wenn ja: Worüber genau redet ihr? Ist es auch manchmal Thema im Unterricht?

Hinweise zur Interviewtranskription

Übertragung des Gesagten in normales Schriftdeutsch (vgl. Mayring 2002, 91).

| | |
|---------|--------------------------------|
| F | Frage |
| IP | Interviewpartner |
| ... | Pause |
| (Pause) | lange Pause |
| (?) | Frageintonation |
| Mhm, Hm | Pausenfüller, Rezeptionssignal |

- Namen, Orte und Institutionen werden anonymisiert und lediglich mit dem Anfangsbuchstaben dargestellt
- Ausdrücke wie ‚äh‘ und Ähnliches werden weggelassen
- Indirekte Reden werden mit Anführungszeichen gekennzeichnet: ‚Text‘
- Ausdrücke, die nicht eingedeutscht werden können, allerdings auch nicht ausgelassen werden oder nicht direkt geändert werden sollten: ‚(Definition des Ausdrucks, Anm. Eitzinger)‘
- Abschweifungen vom Thema sowie Gespräche, die für die Arbeit nicht relevant sind, werden sogleich bei der Transkription weitest gehend weggelassen und durch eine *kursive Schrift* in Klammern angegeben
- Unterbrechungen werden wie folgt dargestellt: ‚(Unterbrechung: Grund)‘
- Auffälligkeiten wie Lachen, etc. sowie nonverbale Merkmale, die für das Verständnis wichtig sind, werden in Klammern angegeben

(vgl. Kallmeyer/Schütze zit. n. Mayring 2002, 92 u. Mayring 2007, 49)

Interviewtranskripte

Interview A1

1 F: Also, zuerst einmal ein paar ganz grundlegende Fragen: Seit wann bist du in der Klasse
2 beziehungsweise seit wie vielen Jahren? Hast du einmal gewechselt? Warst du vorher in einer
3 anderen?

4 IP: Seit vier Jahren. Also viereinhalb Jahre in dieser Schule und vorher war ich zweieinhalb
5 Jahre in L im I. Die Hauptschule habe ich in H angefangen. Das ist hier in der Nähe, aber
6 aufgrund, dass sie mich dort so hinausgebissen (aus der Gemeinschaft ausschließen, Anm.
7 Eitzinger) haben, habe ich die Schule gewechselt. Und in die Volksschule bin ich eh in
8 meinem Heimatort gegangen.

9 F: Und geht es dir hier in der Klasse besser als vorher? Fühlst du dich wohler?

10 IP: Am wohlsten habe ich mich eigentlich in L gefühlt. Und das, ja, das mache ich, weil ich
11 diese Schule einfach machen wollte, obwohl das Klassenverhältnis nicht ganz gut ist. Also
12 das ist schon schwer. Wie geht man mit so einem um(?) Aber das war immer schon so. Wir
13 haben in der Klasse allgemein keine gute Klassengemeinschaft. Das kennt man dann
14 irgendwie, aber sie lassen mich mitmachen und das ist das Wichtigste.

15 F: Spürst du es denn manchmal, dass deine Hörbeeinträchtigung für andere ein Problem
16 darstellen könnte?

17 IP: Ja, schon.

18 F: Oder dass die Situation für sie ungewohnt ist?

19 IP: Nein, sie können es gut verbergen. Wenn ich etwas will, dann bekomme ich es auch und
20 ich weiß, wie ich damit umgehen muss.

21 F: Mhm

22 IP: Ich weiß, an welche Leute ich mich wenden muss und an welche halt nicht. Aber sie
23 können alle nicht damit. In der Schule schon, aber außerhalb nicht mehr. Da ist schon ein
24 Abstand.

25 F: Das heißt, du hast in der Freizeit weniger Kontakt zu deinen MitschülerInnen!?

26 IP: Genau, aber ich habe daheim meine Freundin. Mit ihr treffe ich mich.

27 F: Gibt es auch noch Kontakt zu ehemaligen MitschülerInnen aus L?

28 IP: Aus der Schule habe ich außerhalb keine Kontakte. Ich habe früher eine Freundin
29 kennengelernt und mit ihr treffe ich mich. Ich habe sie in der Hauptschule kennengelernt und
30 das ist eigentlich meine einzige Freundin. Sie macht alles mit mir und durch sie habe ich auch

31 Kontakt zu den anderen. Aber das ist ein anderer Kreis. Schule und privat ist, von den
32 Freundinnen her, bei mir getrennt.

33 F: Und wie geht es dir damit? Würdest du dir oftmals mehr Kontakt zu deinen
34 MitschülerInnen wünschen beziehungsweise dass die Situation anders wäre?

35 IP: Ich habe es eingesehen. Ich habe es einmal akzeptiert, dass es nicht anders geht und dass
36 ich es nicht erzwingen kann, dass sie mehr mit mir machen, weil dadurch das irgendwie
37 schiefgeht. Das habe ich schon einmal kapiert ... Nein, ich habe das so akzeptiert, solange sie
38 mich nicht wirklich anfeinden und rausbeißen (aus der Gemeinschaft ausschließen, Anm.
39 Eitzinger), aber das machen sie ja nicht ... das heißt, sie machen das direkt gegenüber mir
40 nicht. Sondern sobald wir aus der Schule hinausgehen, dann bricht der Kontakt ab. Dann ist es
41 so, als würden wir uns gar nicht kennen. Wenn ich jemanden beim Einkaufen treffe und ich
42 sage: 'Hallo! Wie geht es dir?' Dann wird das meistens ignoriert. Das ist schon ... Das ist nicht
43 einfach, aber ... ich kann es halt nicht ändern.

44 F: Habt ihr in der Klasse auch schon einmal darüber gesprochen? Oder hast du probiert mit
45 ihnen darüber zu reden?

46 IP: Ja, schon, aber da glauben sie gleich, dass ich bevorzugt werde und fragen, warum sie das
47 machen sollen.

48 F: Ist hierbei auch schon einmal etwas von den LehrerInnen ausgegangen? Haben sie auch
49 einmal etwas gesagt? Oder warst du diejenige, die die anderen darauf angesprochen hat?

50 IP: Nein, ich hab gesagt ich will das nicht und wenn ich etwas will, dann mach ich das selber
51 ... Denn man kann sie ja nicht zwingen, dass sie das machen. Das geht ja nicht. Ich hab das
52 einfach akzeptiert und mir gedacht 'Nein, lass das so'.

53 F: Kannst du dich noch an deine ersten Tage hier in der Klasse erinnern? Wie war es damals
54 mit dem ersten Kontakt zu deinen MitschülerInnen? War es eine Umstellung für dich nach L?

55 IP: Ja, wir waren 35 Leute in der Klasse und es war wirklich ein Durcheinander. Eigentlich
56 entstehen in einer ersten Klasse gar keine Freundschaften, denn viele hören wieder auf und
57 gehen weg ... Eigentlich hat es in der zweiten Klasse angefangen, dass man sich anfreundet
58 und herausfindet, mit wem man am Besten umgehen kann und so. Da setzt sich dann auch
59 durch, wer mehr der Außenseiter ist und so. Ja, dann habe ich L gefunden und sie sitzt
60 eigentlich seit der Dritten laufend neben mir.

61 F: Mit ihr hast du aber auch keinen näheren Kontakt außerhalb der Schule?

62 IP: Nein.

63 F: Nicht!?

64 IP: Nein, wir haben nur Kontakt, wenn es um die Schule geht. Einmal haben wir gemeinsam
65 ein Referat gemacht. Aber ich war nie bei ihr und sie war noch nie bei mir. Beim Fortgehen
66 haben wir uns öfters getroffen, das schon, aber da gibt es dann nur ein kurzes Hallo.

67 F: Und weißt du noch, wie dein erster Eindruck von deinen MitschülerInnen war? Warst du
68 beim ersten Kontakt nervös?

69 IP: Wie bitte?

70 F: Warst du am Anfang irgendwie nervös, wie sie auf dich reagieren?

71 IP: Wir haben am Anfang ein Abklärungsgespräch gemacht und besprochen wie das ist. Da
72 kam die Frau F herauf und sie hat alles genau erklärt. Es gab dann Leute, die das ernst
73 genommen haben und anderen war es total egal. Aber es sind in der ersten Klasse viele
74 weggekommen, die ... Wie soll ich das sagen(?) ... Ich meine, in der Klasse sind alle
75 vernünftig. Sie wissen ich hab das und sehen ich kann nicht anders. Sie sind schon hilfsbereit,
76 aber sie meiden mich eher bei den Kontakten. Als Sicherheitsabstand könnte man das
77 bezeichnen ... Aber wirklich rausgebissen werde ich von ihnen nicht.

78 F: Und hattest du einmal das Gefühl, dass jemand aus deiner Klasse probiert hätte mehr
79 Kontakt herzustellen?

80 IP: Ich habe zuhause meine Freundin, mit der ich viel mache und da habe ich dann einfach
81 keine Zeit dafür. Wenn du eine Freundin hast, dann kommt man automatisch in ihren
82 Freundschaftskreis hinein und da kommt man eigentlich mit gleichen Menschen, sowie sie ist,
83 zusammen. Sie akzeptieren mich und lassen mich mitmachen.

84 F: Wo geht deine Freundin zur Schule? Sie geht nicht mit dir in die Klasse!?

85 IP: Nein, sie geht in L in die HBLA. Wir haben zwar überlegt, dass wir zusammen eine
86 Schule besuchen, aber sie meinte, die HAK braucht sie nicht machen, da sie hierfür zu
87 schwach ist und nicht so gut ist wie ich. Ja und ich wollte nicht nach L weil mir das zu stark
88 ist. Dann haben wir gesagt, wir machen die Schulen getrennt, aber wir schreiben während
89 dem Unterricht viele SMS und am Nachmittag sehen wir uns viel und wir verbringen
90 eigentlich auch jedes Wochenende zusammen.

91 F: Mhm. Um nochmals auf die Klassengemeinschaft zurückzukommen: Du meintest, dass es
92 bei euch nicht so gut ist!? Meinst du das allgemein oder ...

93 IP: Genau, allgemein.

94 F: Wie kann ich mir das vorstellen?

95 IP: Es gibt vier Gruppen und die zerstreiten sich auch untereinander ... Mit meiner
96 Parallelklasse komme ich besser aus, als mit meiner eigenen Klasse. Wenn ich irgendwelche
97 Projekte mache, dann bin ich eigentlich immer gleich bei der Parallelklasse dabei.

98 F: Funktioniert es dort besser?

99 IP: Ja. Ich habe ein Maturaprojekt mit drei Leuten aus der Parallelklasse. Da haben wir
100 spezielle Gegenstände. Hier konnten wir uns aussuchen, welche Schwerpunktgegenstände wir
101 nehmen und da komme ich mit der Parallelklasse zusammen und mit denen verstehe ich mich
102 viel besser. Sie sind auch viel offener für das.

103 F: Und hat sich eure Klassengemeinschaft über die Jahre verändert oder war das gleich von
104 Anfang an sehr gruppenorientiert?

105 IP: Da waren von Anfang an Gruppen. Es kennen sich noch viele von der Volksschule und
106 der Hauptschule. Es war dann so, dass gleich diejenigen von der Volksschule wieder
107 zusammen waren und es bildeten sich auch Gruppen von denen aus der Hauptschule. In der
108 zweiten war dann gleich klar, welche Gruppen es gibt und wie man reinkommt und was man
109 machen muss. Aber es war von Anfang an immer klar: das ist eine Gruppe und da kommt
110 man nicht rein.

111 F: Hat sich hier nie etwas verändert?

112 IP: Nein, das war von Anfang an klar. Die Gruppen wurden zwar kleiner, weil die
113 Schwächeren weggegangen sind, aber ... am Schluss sind trotzdem die Gruppen übrig
114 geblieben. Es hat sich nichts geändert. Wenn neue Schüler dazugekommen sind, dann wurden
115 sie von den einzelnen Gruppen aufgenommen, oder wenn Leute sitzengeblieben sind ... Ja,
116 das war immer schon so.

117 F: Mhm

118 IP: Sie haben sich aber untereinander auch schon zerstritten. Wenn es um Sport ging und
119 wenn wir Exkursionen und so gemacht haben, dann haben wir schon gestritten: Die einen
120 wollten es machen und die anderen ... Ja, dann kam es schon so weit, dass wir gar nicht mehr
121 gefahren sind und dann haben sie sich gegenseitig die Schuld zugeschoben ... Die haben
122 irgendwie ihre eigenen Probleme gehabt und deswegen mische ich mich auch gar nicht ein.

123 F: Mhm ... Bezogen auf deine Hörbeeinträchtigung: Wie ist es für dich, mit den anderen in
124 der Klasse zu kommunizieren? Du trägst ja ein Hörgerät, nicht wahr?

125 IP: Ja, aber das trage ich nur für die Lehrer. Das brauche ich für Englisch und Französisch.
126 Ohne Gerät könnte ich eigentlich gar keine Fremdsprachen lernen.

127 F: Sonst trägst du es nicht?

128 IP: Nein, daheim auch nicht ... Ich meine, ich kommuniziere eigentlich ganz normal. Aber nur
129 wenn eine größere Gruppe zusammen ist, dann ist es wieder schwieriger, wenn Leute
130 durcheinander reden und so.

131 F: Nehmen deine KlassenkameradInnen Rücksicht auf dich, wenn ein Durcheinander
132 herrscht?

133 IP: Also sie vergessen das immer wieder. Meine Freundin weiß das schon, darum schreiben
134 wir immer SMS hin und her anstatt zu reden ... Das muss man ihnen halt vorher beibringen.

135 F: Aber es funktioniert ansonsten schon halbwegs in der Klasse!?

136 IP: Ja, genau, wenn sie zu zweit oder zu dritt reden und sie es schon wissen. L sitzt schon
137 länger neben mir und bei ihr ist es schon automatisch, dass wir während der Stunde
138 quatschen, die ganzen Zetteln schreiben und dabei aufpassen, dass uns die Lehrer nicht
139 erwischen (lachen) Aber die Lehrer nehmen hier auch darauf Rücksicht. Ihnen ist egal, wenn
140 ich mit meiner Nachbarin quatsche oder sie mal lauter nachfrage, wo wir gerade sind (lachen)
141 oder abschreibe, was diktiert wird. Also, das machen wir mehr gemeinsam: ich schreibe von
142 ihr ab und sie weiß schon, dass sie das Heft zu mir schieben muss. Genau.

143 F: Das funktioniert also?

144 IP: Ja, genau. Also ich bekomme die Hilfe, die ich brauche, aber ... Nein, eigentlich kann ich
145 damit recht zufrieden sein.

146 F: Musstest du in der Klasse, von dem her, wie du zum Beispiel zuhause kommunizierst oder
147 mit deiner Freundin redest etwas ändern?

148 IP: Also ich kommuniziere eigentlich ganz normal wie die anderen. Erstens weil sie die
149 Gebärdensprache nicht können und ich kann sie auch selber nicht gut. Meine Eltern haben
150 auch gemeint, sie lernen das nie und so.

151 F: Hast du denn einmal einen Gebärdensprachkurs besucht?

152 IP: Nein, ich habe es automatisch in der Hauptschule mit gelernt. Da hatten wir eine andere
153 mit in der Klasse ... Ja, aber ich war eigentlich nie bei den Hörgeschädigten dabei, sondern
154 immer bei den Normalen.

155 F: Mhm

156 IP: Und auch die Lehrer wollen, dass ich rede anstatt zu gebärden, denn sie haben doch
157 gesagt, dass die Kommunikation wichtig ist ... also das Reden anstatt Gebärdensprache.

158 F: Fühlst du dich dabei wohl oder hättest du die Gebärdensprache lieber noch richtig gelernt?

159 IP: Ich meine, ich habe es nach der Schule nicht mehr gebraucht, aber sonst hätte ich es schon
160 noch genauer gelernt ... Ich meine, ich wäre ziemlich wissbegierig und hab aber nicht die Zeit
161 gehabt, die ich dafür gebraucht hätte.

162 F: Vielleicht lernst du es ja noch genauer!?

163 IP: (lachen) Ja.

164 *(kurzes Gespräch darüber, wo man die Gebärdensprache lernen kann)*

165 IP: Ja, grundlegende Sachen kann ich, damit ich mich mit ihr (der ehemaligen Schulkollegien,
166 Anm. Eitzinger) kommunizieren kann. Aber weiter bin ich auch nicht gegangen, denn wenn
167 man es nicht braucht, dann lernt man es automatisch nicht so.

168 F: Mhm. Und bezogen auf deine Zukunft ... Ich meine, du bist ja jetzt bereits im letzten
169 Schuljahr und somit nicht mehr so lange in der Klasse, aber gibt es noch etwas, was sich für
170 die letzte gemeinsame Zeit ändern sollte? Oder denkst du, ändert sich in der Klasse nichts
171 mehr?

172 IP: Es hat sich im Laufe der Jahre schon so geändert, dass sie mich akzeptiert haben und
173 gesehen haben, dass ich doch nicht bevorzugt wurde. Ich habe zum Beispiel keine
174 Förderkurse von den Lehrern angenommen, auch wenn ich mich in manchen Gegenständen
175 schwer getan habe, aber ...

176 F: Kann man sagen, dass die Akzeptanz mehr wurde?

177 IP: Ja, genau. Ich meine sie haben akzeptiert, dass ich da bin und da bleiben werde und wenn
178 ich etwas brauche, dann geben sie es mir. Ja ... Sie wissen mit der Zeit auch, wie sie damit
179 umgehen. Wir haben uns einfach ... So wie es jetzt ist, ist es angenehm. Wenn ich etwas
180 brauche, dann kriege ich es und so werde ich auch nicht direkt rausgebissen und so. Sie lassen
181 mich in den Gruppen mitmachen. Ich meine es hat sich schon gebessert über den Lauf der
182 Jahre. Dann weiß man selber, wie man damit umgeht und wie man die anderen dazu bringt,
183 dass sie einen doch mitmachen lassen ... Nein, ich bin zufrieden mit dem.

184 F: Und hast du auch schon einen Plan für die Zeit nach der Schule? Willst du zum Beispiel
185 studieren?

186 IP: (lachen) Nein, ich geh erst einmal arbeiten.

187 F: Weißt du schon was in etwa?

188 IP: Nein, ich werde mir irgendeinen Job hier in der Nähe von E suchen.

189 F: Hast du schon eine Richtung in die du gehen möchtest?

190 IP: Nein. Studieren möchte ich aber nicht mehr. (lachen) Das wird mit der Zeit einfach zu
191 stark, damit man mitkommt. Ich muss trotzdem doppelt so viel machen wie die anderen ...
192 Nein, ich brauch dann einmal eine Lernpause.

193 F: Freust du dich schon darauf, wenn die Schule vorbei ist?

194 IP: Nein, irgendwie nicht. Ich lerne ja doch gerne ... Ich meine die Lehrer haben mich hier
195 alle so akzeptiert, wie ich bin und ... auch der Klassenvorstand akzeptiert mich und schaut,
196 dass ich überall mitkomme. Sie war eigentlich dahinter, dass ... ja, dass es gut ausgegangen
197 ist, kann man sagen. Weil in der Hauptschule hat es nicht geklappt. Da musste ich die Schule
198 wechseln, weil der Klassenvorstand nicht damit umgehen konnte wie ich bin.

199 F: War es dort in der Klasse schwieriger als hier?

200 IP: Ja, da ist man in der Pubertät, in der Anfangsphase. Das war eine Katastrophe.

201 F: Es geht dir hier also besser?

202 IP: Jetzt im letzten Jahr denkt man, es ist gut. Jetzt kennt man die Lehrer und auch die

203 Klassenkameraden.

204 F: Mhm

205 IP: Das ist eine angenehme Zeit.

206 F: Glaubst du, dass du nach der Matura noch Kontakt zu MitschülerInnen haben wirst?

207 IP: Nein ... Ich hab schon noch Kontakte zu ein paar aus der Hauptschule, wo sie mich

208 akzeptiert haben und wo ich auch dazugehört habe, wo ich also auch in einer Gruppe war. Ich

209 war auch stellvertretende Klassensprecherin in L in der Schule. Die haben mich

210 aufgenommen und so. Da habe ich schon noch Kontakte zu dieser Klasse ... Aber hier glaube

211 ich nicht. Ich meine wir werden uns zwar noch sehen, weil wir wohnen ja in derselben

212 Ortschaft, aber ich glaube daraus wird nicht mehr werden.

213 F: Und ist nach den Jahren hier in der Klasse deine Hörbeeinträchtigung noch ein Thema?

214 Wirst du manchmal noch darauf angesprochen?

215 IP: Ich habe ihnen gesagt, dass sie mich so behandeln sollen, wie normale Menschen ohne

216 Behinderungen. So haben sie es am Besten kapiert.

217 F: Okay

218 IP: Ich meine ich musste mich an sie anpassen, da ich die einzige in der Klasse war, die

219 anders war. Ja ... Ich war auf der Frankreich-Woche auch mit und ... ja, man muss schon auf

220 sich selbst aufpassen und selber schauen, dass man überall mitkommt und so.

221 F: Wie war das in Frankreich?

222 IP: Es war schon stark. Ja, aber L hat doch etwas mitgeholfen und so ist das schon gegangen.

223 Ich meine ich habe auch andere Freunde, die machen alles für mich und passen auf mich auf.

224 Die tragen mir sogar den Rucksack, wie es früher beim Wandern in der Hauptschule war. Das

225 tun die hier zum Beispiel nicht. Das machen sie nicht freiwillig, sondern da muss man sie

226 auffordern.

227 F: Mhm

228 IP: Nein, ich kann einfach zufrieden sein damit, dass sie mich nie gehänselt haben und es

229 direkt gezeigt haben. Sie haben doch versucht, dass sie mich einbinden und ich doch nicht ...

230 Ja, sie waren auf Distanz, aber sie waren trotzdem hilfsbereit und haben mich doch nicht

231 alleine stehen gelassen.

232 F: Du bist also soweit zufrieden hier!?

233 IP: Nein, man kann nicht von ihnen erwarten, dass sie einen umarmen und küssen. Das konnte
234 ich nicht von ihnen verlangen, aber ich konnte zu ihnen hingehen und sagen, wenn ich etwas
235 brauche und dann habe ich es auch bekommen. Und bei einem Wandertag gehe ich nicht mit,
236 weil da laufen sie mir sowieso immer davon, weil ich ja neben dieser Behinderung
237 (Hörbeeinträchtigung, Anm. Eitzinger) auch noch andere habe ... Nein, aber es hat eigentlich
238 alles gepasst.

239 F: Um nochmals auf deine Hörbeeinträchtigung genauer einzugehen: Das einzige Problem
240 beim Kommunizieren ist also, wenn es zu laut ist oder zu viele auf einmal sprechen, ja?

241 IP: Genau. Wenn wir zu zweit in einem ruhigen Raum sprechen, dann habe ich überhaupt
242 keine Probleme damit, aber wenn es so laut ist, wie auf der Straße, dann geht es nur mehr zu
243 zweit, eng beisammen.

244 F: Und wie geht es dir in der Pause? Ist es hier laut in der Klasse?

245 IP: Nein, es ist eine ziemlich ruhige Klasse (lachen) Da sitzt man am Platz und isst etwas oder
246 lernt. Sie wissen auch, dass ich gut bin und so schreiben sie auch Hausübungen ab, die ich
247 ihnen freiwillig gebe und dafür bekomme ich auch eine Gegenleistung ... Es ist im Laufe der
248 Jahre eine Kameradschaft entstanden ... Wer die gute Hausübung hat, der lässt sie
249 abschreiben und es ist schon immer geschaut worden, dass es jeder schafft, dass also die
250 Guten auf die Schwächeren aufpassen, aber das ist immer nur schulisch bedingt und nie
251 freundschaftlich ... und ich wollte das auch nicht. Ich habe gesehen, da ist keine dabei, die
252 meinem Charakter entspricht. Aber ich kann damit zufrieden sein, dass sie mich so
253 angenommen haben und mir geholfen haben und auch Hausübungen abschreiben ließen und
254 so ... Ja, genau.

255 ...

Interview A2

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse? Bist du seit Anfang an dabei?
- 2 IP: Ja, seit der ersten Klasse. Ich bin jetzt in der dritten.
- 3 F: Kannst du dich noch an deinen ersten Schultag erinnern und wie es für dich in der Klasse
- 4 war?
- 5 IP: Also, wir waren 36 Leute in der Klasse und da ging jeder unter. Da saßen wir einfach in
- 6 der Klasse und haben uns alle ängstlich angeschaut.
- 7 F: Würdest du sagen, dass die erste Kontaktaufnahme schwierig war?
- 8 IP: Mhm (zustimmend) Ja.
- 9 F: Und wie hat sich das entwickelt?
- 10 IP: Unser Klassenvorstand hat mit uns gesprochen und er hat uns auch gesagt, dass P nicht
- 11 gut hört und dass wir darauf Rücksicht nehmen sollen und dass es halt schwierig werden wird
- 12 mit ihr. Wir haben dann auch eine neue Sitzordnung gemacht, aber erst seit der zweiten, weil
- 13 wir in der ersten Klasse zu viele Leute waren. Das ist so ein U, damit sie uns auf den Mund,
- 14 also ins Gesicht schauen kann. Damit sie sieht, was wir reden, falls sie es nicht versteht und
- 15 ich glaube, so passt das auch ganz gut.
- 16 F: Und wie war die erste Reaktion von dir und deinen MitschülerInnen auf diese Situation?
- 17 IP: Also es war so ziemlich jeder betroffen, als wir das gehört haben, aber ...
- 18 F: War irgendeine Scheu zu spüren?
- 19 IP: Ja, schon.
- 20 F: Und wie war dann die erste Kontaktaufnahme? Gab es Schwierigkeiten?
- 21 IP: Nein. Man muss sie zwar laut ansprechen, damit sie es hört ... Also ich muss sagen, dass
- 22 es jetzt in der fünften Klasse weit besser ist, als zum Beispiel in der zweiten.
- 23 F: Meinst du die Verständigung mit ihr?
- 24 IP: Nein, dass sie allgemein integriert wird.
- 25 F: War das am Anfang problematisch?
- 26 IP: Ja, weil sich keiner etwas zu ihr sagen traute.
- 27 F: Und habt ihr untereinander, also auch abseits von ihr darüber gesprochen?
- 28 IP: Nein.
- 29 F: War es dir persönlich einmal unangenehm mit ihr zu kommunizieren?
- 30 IP: Nein.
- 31 F: Oder hast du dich einmal unverstanden gefühlt beziehungsweise auch umgekehrt?
- 32 IP: Nein, gar nicht. Ich habe da überhaupt kein Problem gehabt.

33 F: Okay ... Kannst du mir deine Klassengemeinschaft kurz beschreiben?

34 IP: Das ist bei uns eher schwierig. Wir sind nie so richtig zusammengewachsen und auch jetzt
35 nicht, weil es einfach so viele unterschiedliche Gruppen gibt, die sich gar nicht zusammen ...
36 Also es ist schon besser geworden, aber eine gute Klassengemeinschaft ist das hier auf gar
37 kein Fall.

38 F: Hast du trotzdem auch außerhalb der Schule Kontakt zu deinen MitschülerInnen aus der
39 Klasse?

40 IP: Ja.

41 F: Aber es gibt auch MitschülerInnen mit denen du nur innerhalb der Schule zu tun hast!?

42 IP: Ja, genau.

43 F: Würdest du das gerne ändern?

44 IP: Ich weiß nicht. Ich denke, dass die Interessen einfach so verschieden sind.

45 F: Wie viele seid ihr jetzt in der Klasse?

46 IP: Wir sind 17.

47 F: Da sind schon viele weggegangen, oder?

48 IP: Ja. In der ersten Klasse waren wir 36 und in der zweiten dann 18.

49 F: Hatte das auch Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft?

50 IP: Es wurde halt ruhiger. Mit 36 Leuten ist es klar, dass es ständig laut ist und das ist schon
51 angenehmer geworden.

52 F: Sehen du und P euch in eurer Freizeit oder unternimmt ihr etwas gemeinsam außerhalb der
53 Schule?

54 IP: Nein.

55 F: Also, nur in der Schule?

56 IP: Ja.

57 F: Und da funktioniert es?

58 IP: Ja. Sie hat hier auch keine Scheu, dass sie zu mir kommt und fragt, wenn sie eine Frage
59 hat. Das passt so. Ich weiß nicht, ob sie dir etwas vom Maturaball erzählt hat, aber ich fand es
60 super, dass sie beim Auftanzen und bei der Mitternachtseinlage mitgemacht hat. Ich glaube,
61 das hat ihr viel gegeben, dass sie hier dabei sein konnte, weil es das Problem bei der
62 Maturareise gibt. Sie darf von ihren Eltern aus nicht mitfahren, was auch logisch ist, weil es
63 einfach zu gefährlich wäre. In der Türkei hat es am Tag 40 Grad oder noch mehr und das hätte
64 sie körperlich nicht ausgehalten. Ich denke, das war wieder ein kleiner Rückschlag, weil sie
65 gerne mitgefahren wäre.

66 F: Es gibt also neben ihrer Hörbeeinträchtigung noch weitere Beeinträchtigungen?

67 IP: Ja, sie hat ein Spenderherz und muss jeden Tag Tabletten nehmen, damit es nicht
68 abgestoßen wird und am Fuß hat sie auch noch irgendetwas. Also sie hat wirklich ein
69 schweres Leben, aber sie macht es, finde ich, sehr gut. In der zweiten Klasse hätten unsere
70 Lehrer mit uns ein Projekt gestaltet, damit wir eine Klassengemeinschaft machen. Das ist
71 zwar eh nichts geworden, aber im Rahmen dieses Vormittages hat sie uns ihre Geschichte
72 erzählt und sie hat gesagt, dass sie weiß, dass sie, auf Deutsch gesagt, nicht alt werden wird.
73 Wir sind dann alle da gesessen und waren ziemlich betroffen und auch nachher noch komplett
74 ... Ich meine, sie nimmt es nicht locker, aber sie wird damit fertig und das finde ich ziemlich
75 beeindruckend.

76 F: Sie hat also keine Scheu euch über sich und ihre Situation zu erzählen?

77 IP: Nein.

78 F: Du meinst ja zu mir, dass du kein Problem damit hast, mir ihr zu kommunizieren. Denkst
79 du, dass das allgemein in eurer Klasse so der Fall ist?

80 IP: Ja, also einige haben einfach ... nicht Angst, aber sie wissen einfach nicht, was sie sagen
81 sollen. Ich weiß nicht.

82 F: Ist also von manchen aus eine gewisse Distanz zu ihr spürbar?

83 IP: Ja.

84 F: Und sprecht ihr das in eurer Klasse an?

85 IP: Ja, die Lehrer haben es versucht, aber mittlerweile schon aufgegeben. In unserer Klasse
86 sitzen wir während der Stunde einfach nur drinnen, sind leise und sagen nichts und tun nichts
87 und reden auch nichts ... Das ist schwierig.

88 F: Und in den Pausen?

89 IP: In den Pausen ist es fast genauso ruhig. Es gibt zwar ein paar die reden, aber die anderen
90 sitzen ruhig am Platz.

91 F: Wie fühlst du dich dabei?

92 IP: Ich weiß nicht ... Also ich sehe es in der Parallelklasse. Die haben eine wirklich gute
93 Klassengemeinschaft. Die sind auch noch 27 Leute und das ist doch etwas anderes, aber man
94 kann es nicht ändern.

95 F: Gibt es trotzdem noch Wünsche für die letzte verbleibende Zeit in der Klasse, dass sich
96 doch noch etwas ändert?

97 IP: Nein.

98 F: Denkst du, dass du nach der Matura auch noch Kontakt zu den anderen haben wirst?

99 IP: Ja.

100 F: Und mit P?

101 IP: Das kann man nicht sagen. Ich weiß nicht.

102 F: Hast du schon Pläne, was du später machen möchtest?

103 IP: Ja, ich werde studieren. Ich hab mir schon ein paar Gedanken gemacht und möchte so in

104 Richtung BWL und European Business gehen.

105 *(kurzes Gespräch über mögliche Studienrichtungen)*

106 F: Gut. Um zum Schluss nochmals kurz auf P zurückzukommen: Wie würdest du sie in der

107 Klasse beschreiben beziehungsweise wie denkst du, wird sie von den anderen in der Klasse

108 gesehen und wahrgenommen?

109 *(Unterbrechung: Pausenklingel und Lärm der vorbeigehenden SchülerInnen)*

110 IP: Also, es gab schon eine Zeit, in der ersten und zweiten Klasse, wo sie – so ist es mir

111 vorgekommen – ziemlich alleine war und das hat sich nun sehr gebessert. Sie wird akzeptiert,

112 aber es ist trotzdem die Scheu da, sodass sich manche nicht so richtig trauen oder nicht

113 wissen, was sie tun sollen ... Das ist schon spürbar, aber es ist besser

114 *(Unterbrechung: Lärm übertönte das Gespräch und Einläuten der nächsten Unterrichtsstunde,*

115 *weshalb das Interview letztlich abgebrochen wurde)*

Interview B1

- 1 F: Als erstes würde mich interessieren, seit wann du hier in der Klasse bist!?
- 2 IP: Seit der ersten Klasse, aber erst seit Jänner.
- 3 F: Warst du vorher in einer anderen Klasse oder in einer anderen Schule?
- 4 IP: Ja, in einer anderen Schule.
- 5 F: Wo warst du vorher?
- 6 IP: In der HAK in E.
- 7 F: Warum hast du gewechselt?
- 8 IP: Erstens hat dort meine Mutter unterrichtet und da gab es dann auch ein paar
- 9 Schwierigkeiten (Pause)
- 10 F: Wie war es nach deinem Wechsel? Kannst du dich noch an deinen ersten Tag hier in dieser
- 11 Klasse erinnern?
- 12 IP: Es war ungewohnt, weil sich irgendwie schon alle kannten.
- 13 F: Hattest du irgendwelche Schwierigkeiten, um mit den anderen in Kontakt zu treten?
- 14 IP: Na ja, es ist so, dass ich nicht so offen auf Leute zugehe.
- 15 F: Und wie war das dann hier? Sind deine MitschülerInnen auf dich zugekommen oder kam
- 16 der Kontakt eher durch die LehrerInnen zustande?
- 17 IP: Ja, es haben dann doch ein paar Leute mit mir gesprochen.
- 18 F: War zu Beginn deine Hörbeeinträchtigung ein Thema in der Klasse?
- 19 IP: Nein, eigentlich nicht.
- 20 F: Und wird jetzt darüber gesprochen?
- 21 IP: Nein, überhaupt nicht.
- 22 F: Du trägst ja ein HdO-Gerät, nicht wahr!? Hast du das immer eingeschalten?
- 23 IP: Ja, außer beim Schlafen und wasserdicht ist es auch nicht.
- 24 F: Aber du trägst es sowohl in der Schule als auch zuhause?
- 25 IP: Ja.
- 26 F: Aha. Um nochmals auf deine ersten Tage hier in der Klasse zurückzukommen: Wie war
- 27 dein erster Eindruck von deinen MitschülerInnen?
- 28 IP: Ja, sie haben eigentlich einen ganz netten Eindruck gemacht.
- 29 F: Wie viele wart ihr?
- 30 IP: 25 glaube ich.
- 31 F: Hast du bereits vorher jemanden gekannt?
- 32 IP: Nein.

33 F: Bist du heute gerne hier? Fühlst du dich wohl?

34 IP: Ja, schon.

35 F: Wie würdest du mir die Klassengemeinschaft beschreiben?

36 IP: Ja, ziemlich gut.

37 F: Gibt es irgendwelche Probleme?

38 IP: Nein.

39 F: Und hast du auch außerhalb der Schule Kontakt zu deinen MitschülerInnen?

40 IP: Ja.

41 F: Verbringt ihr also auch eure Freizeit zusammen?

42 IP: Ja.

43 F: Gibt es auch SchulkollegInnen mit denen du keinen Kontakt hast?

44 IP: Ja, es gibt schon Leute, mit denen ich nicht so viel zu tun habe.

45 (Unterbrechung: Lärm der vorbeigehenden Leute)

46 F: Was hat sich über die Jahre hinweg in eurer Klassengemeinschaft geändert?

47 IP: Aus meiner Sicht wurde die Klassengemeinschaft besser.

48 F: Mhm

49 IP: Die war am Anfang nicht so gut.

50 F: Und wie würdest du heute deine Klasse beschreiben?

51 IP: Unternehmungslustig, nett ... Ja (lachen)

52 F: Du fühlst dich hier wohl!?

53 IP: Ja.

54 F: Und wie war das vorher in E?

55 IP: Dort hatte ich Freundinnen, die ich vorher schon kannte.

56 F: Wie war dort die Klasse?

57 IP: Also, ich war dort nicht so lange in der Klasse, aber ... Ich kann das nicht so beurteilen.

58 F: Gab es Schwierigkeiten?

59 IP: Mit der Klasse selber nicht.

60 F: Bist du zufrieden, dass du gewechselt hast?

61 IP: Ja, schon.

62 F: Okay. Wie ist es eigentlich für dich mit deinen KlassenkameradInnen zu kommunizieren?

63 Gibt es hier Probleme?

64 IP: Nein, es ist nur so, dass ich hin und wieder öfter nachfragen muss.

65 F: Und wie denkst du gehen deine MitschülerInnen damit um? Spürst du von manchen eine gewisse Unsicherheit oder Probleme?

66

67 IP: Nein.

68 F: Mir scheint, als wäre deine Hörbeeinträchtigung im Kontakt mit deinen MitschülerInnen
69 hier kein Thema. Liege ich da richtig?

70 IP: Ja.

71 F: Gibt es trotzdem irgendwelche Wünsche, was sich deiner Meinung nach noch in der Klasse
72 ändern sollte?

73 IP: Nein, es passt alles so wie es ist.

74 F: Weißt du schon, was du nach der Schule machen möchtest?

75 IP: Nein.

76 F: Eine Richtung, in die du gehen möchtest hast du auch noch nicht?

77 IP: Nein.

78 (Unterbrechung: laute Gespräche am Gang)

79 F: Möchtest du mir sonst noch von irgendwelchen Erfahrungen, bezogen auf deine
80 Hörbeeinträchtigung im Kontakt zu anderen, erzählen?

81 IP: Ja, wenn jemand sehr leise spricht, dann verstehe ich denjenigen oft schwer.

82 F: Hast du die Gebärdensprache gelernt?

83 IP: Nein.

84 F: Die Klasse nimmt aber Rücksicht auf dich falls es zu laut wird?

85 IP: Ja.

86 F: Gibt es für dich hier also nichts, wo du dich allgemein oder auf deine Hörbeeinträchtigung
87 bezogen unwohl fühlen tätest?

88 IP: Nein.

89 F: Okay. Gibt es sonst noch etwas, was du mir erzählen möchtest?

90 IP: Nein

91 ...

Interview B2

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse?
- 2 IP: Seit der ersten.
- 3 F: Und seid wann bist du Klassensprecher?
- 4 IP: Erst seit diesem Jahr.
- 5 F: Und?
- 6 IP: Es passt alles.
- 7 F: Wie geht es in dir in dieser Rolle?
- 8 IP: Wir haben keine Probleme, weil wir sprechen uns eh immer vorher ab, wenn wir was mit
- 9 den Lehrern zu bereden haben. Ja, das ist alles okay.
- 10 F: Kannst du dich noch an deine ersten Tage in der Klasse erinnern?
- 11 IP: Ja, ich kann mich eigentlich schon noch erinnern.
- 12 F: Wie war der erste Eindruck von deinen MitschülerInnen?
- 13 IP: Also, ich bin in die Klasse gekommen und habe mich gleich mit einigen sehr gut
- 14 verstanden. Wir haben gleich gesprochen. Ich habe am ersten Schultag gleich viele
- 15 Bekanntschaften gemacht und mich eigentlich mit allen gut verstanden.
- 16 F: Und kannst du dich noch an den ersten Kontakt mit V erinnern?
- 17 IP: Der erste Kontakt zu V(?) Ja, sie ist später gekommen, aber nein, das weiß ich jetzt nicht.
- 18 Vielleicht hat sie es schon erzählt, aber sie war einmal schnuppern bei uns ... Aber es war
- 19 nicht so, dass wir da gleich Kontakt aufgenommen hätten oder sie uns vorgestellt worden
- 20 wäre.
- 21 F: Ist der Kontakt mit der Zeit entstanden?
- 22 IP: Ja, genau, mit der Zeit.
- 23 F: Kannst du dich noch daran erinnern, ob ihre Hörbeeinträchtigung ein Thema war, als sie zu
- 24 euch in die Klasse gekommen ist? Wurde darüber gesprochen oder haben euch die
- 25 LehrerInnen davon berichtet?
- 26 IP: Gesagt wurde eigentlich nichts, was ich noch weiß. Es war dann mit der Zeit ... Eigentlich
- 27 sind wir eh noch an diesem Tag drauf gekommen. Ich glaube sie hat das dann auch gesagt.
- 28 Aber da bin ich mir auch nicht mehr so sicher, ob wir darüber gesprochen haben, aber ich
- 29 glaube schon.
- 30 F: Okay. Wie würdest du mir deine Klasse beschreiben? Habt ihr, deiner Meinung nach, eine
- 31 gute Klassengemeinschaft?

32 IP: Die Klassengemeinschaft finde ich schon gut. Wir sind eine eher ruhigere Klasse wegen
33 den Laptops.

34 F: Mhm

35 IP: Jetzt beschäftigen wir uns eigentlich viel mit uns selber. (lachen)

36 F: Aber du bist gerne hier und fühlst dich auch wohl?

37 IP: Ja.

38 F: Gibt es etwas, was dich an deinen MitschülerInnen stört?

39 IP: Nein, wir haben alle Spaß zusammen und verstehen uns alle relativ gut.

40 F: Und was ist, wenn ihr in der Klasse Probleme habt?

41 IP: Das wird ausgehandelt, aber wir haben noch nie so richtig große Probleme mit jemand aus
42 der Klasse gehabt. Das passt alles.

43 F: Trefft ihr euch auch in eurer Freizeit?

44 IP: Ja, ab und zu gehen wir zusammen fort und so.

45 F: Siehst du V auch außerhalb der Schule?

46 IP: So direkt nicht, aber wenn man beim Fortgehen zusammen kommt, dann hab ich sie schon
47 ab und zu gesehen.

48 F: Würdest du sagen, dass sich eure Klassengemeinschaft über die Jahre hinweg verändert
49 hat?

50 IP: Ich muss sagen, dass wir uns am Anfang natürlich nicht so gekannt haben und die
51 Klassengemeinschaft doch stärker wurde. Wir halten immer mehr zusammen. Etwas
52 Negatives fällt mir auf gar keinen Fall ein. Ich bin zufrieden, dass ich in dieser Klasse bin und
53 gehe gerne hier her.

54 F: Gut. Wie ist es für dich mit V zu kommunizieren? Gibt es hier Probleme?

55 IP: Nein, gar keine Probleme.

56 F: Musstest du, oder musst du im Gespräch mit ihr etwas ändern?

57 IP: Nein. Ich rede mit ihr ganz normal so wie mit anderen auch. Sie hat auch noch nie gesagt,
58 dass sie mich nicht versteht oder so.

59 F: Habt ihr gegenseitig also keine Probleme?

60 IP: Nein.

61 F: Kommt es deiner Meinung nach also zu keinen Umständen? Wurde im Unterricht oder in
62 der Klasse etwas speziell wegen ihr umgestellt?

63 IP: Im Unterricht speziell auf sie(?) Nein. Sie hat zwar einen Französisch-Förderkurs, den sie
64 alleine besucht, aber sonst wird sie nie abgeschoben oder so. Es ist eigentlich alles ziemlich
65 gleich.

66 F: Und falls es in der Klasse doch einmal laut werden sollte, sagt sie dann, dass sie etwas
67 nicht versteht?

68 IP: Besonders laut ist es bei uns mit den Laptops nicht.

69 F: Okay. Ist ihre Hörbeeinträchtigung also auch kein Thema bei euch?

70 IP: Nein, das ist nicht wirklich ein Thema. Nein

71 F: Bezogen auf die letzten beiden Jahre hier: Hast du noch irgendwelche Wünsche, was sich
72 bei euch in der Klasse ändern sollte oder bestimmte Zukunftsträume?

73 IP: Zukunftsträume(?) Das weiß ich nicht wirklich. Schön langsam kommt das Thema
74 Maturareise ins Gespräch. Das sind so Ziele, die wir noch haben, aber sonst passt alles relativ
75 gut in der Klasse.

76 *(kurzes Gespräch über die Vorbereitungen zum Maturaball)*

77 F: Weißt du schon, was du nach der Matura machen möchtest?

78 IP: Entweder studieren, oder wenn ein tolles Jobangebot kommt, das mir gefallen würde und
79 wo die Bezahlung stimmt, dann gehe ich arbeiten.

80 F: Okay. Mir kommt nun vor, dass ihr euch in der Klasse gut versteht und dass auch die
81 Hörbeeinträchtigung von V bei euch keine Rolle spielt, stimmt das?

82 IP: Ich wüsste keinen, der nicht gerne in die Schule gehen würde. Wir verstehen uns alle in
83 der Klasse sehr gut. Ich wüsste nicht, dass etwas nicht passen sollte.

84 ...

Interview C1

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse? Bist du seit Beginn dabei oder hast du einmal die Klasse
2 oder Schule gewechselt?
- 3 IP: Also, ich bin jetzt das dritte Jahr in der Klasse, also in der Schule. Vorher war ich in der
4 Volksschule.
- 5 F: Kannst du dich noch an deinen ersten Schultag hier erinnern?
- 6 IP: Hm. Ja, ein bisschen.
- 7 F: Hast du bereits vorher MitschülerInnen gekannt?
- 8 IP: Ja, also aus der Volksschule zwei. Die waren auch dabei und es hat eigentlich keine
9 Probleme gegeben. Ich war nur etwas aufgeregt, ja.
- 10 F: Und wie war dein erster Eindruck von den anderen SchulkameradInnen?
- 11 IP: Fremd, unbekannt, aber jetzt kennen mich schon alle.
- 12 F: Wie war die erste Reaktion untereinander? Habt ihr euch sofort gut verstanden oder wart
13 ihr eher schüchtern?
- 14 IP: Wir haben uns schon alle gut verstanden ... Wie soll ich das erklären(?) ... Im Grunde ist
15 es gut gegangen. Ab der zweiten Klasse haben wir uns alle gut gekannt und dann ist alles gut
16 gelaufen.
- 17 F: Und hattest du irgendwelche Schwierigkeiten die anderen besser kennenzulernen?
- 18 IP: Nein.
- 19 F: Wie geht es dir heute in der Klasse? Bist du gerne hier?
- 20 IP: Ja, schon.
- 21 F: Was magst du besonders gerne an deine KlassenkameradInnen? Kannst du mir dazu etwas
22 sagen?
- 23 IP: Ich mag, dass sie nicht immer lästig sind und dass sie auch oft helfen. Das gefällt mir am
24 meisten. Ich helfe ihnen auch manchmal und ... es gibt eigentlich keine Probleme.
- 25 F: Bei was helft ihr euch gegenseitig?
- 26 IP: Wenn sich jemand nicht auskennt, oder wenn wir einen Testtermin nicht mitbekommen,
27 zum Beispiel.
- 28 F: Gibt es auch etwas, das dich stört?
- 29 IP: Nein, eigentlich nicht mehr. Die Mitschüler, die mich gestört haben sind jetzt eh schon
30 weggegangen.
- 31 F: Was hat dich an denen gestört?

32 IP: Es waren eigentlich Sachen, die jeden gestört haben ... Zum Beispiel, dass jemand laut ist,
33 aber das kommt öfter vor. Das ist eigentlich normal.

34 F: Hast du viel Kontakt zu deinen MitschülerInnen? Trefft ihr euch auch in der Freizeit?

35 IP: Ja, schon.

36 F: Unternehmt ihr auch gemeinsam etwas?

37 IP: Ja.

38 F: Gibt es auch SchulkameradInnen mit denen du keinen oder weniger Kontakt hast?

39 IP: Hm ... Nein, eigentlich nicht. Aber es gibt schon ein paar Leute, mit denen ich weniger
40 Kontakt habe.

41 F: Würdest du das gerne ändern?

42 IP: Das passt eigentlich im Grunde.

43 F: Wie würdest du mir eure Klassengemeinschaft beschreiben? Seid ihr eine Klasse, die
44 zusammenhält oder gibt es eher Gruppierungen?

45 IP: Es gibt eher mehr kleine Gruppen. Das ist ungefähr so, wie ein Volk mit mehreren kleinen
46 Orten, wenn man das so beschreiben kann(?) ... Eigentlich helfen wir nicht ganz zusammen,
47 aber die Gruppen helfen zusammen.

48 F: Falls also etwas alle betrifft, helft ihr dann trotzdem alle zusammen?

49 IP: Ja, eigentlich schon.

50 F: Wie denkst du, hat sich eure Gemeinschaft in den letzten Jahren geändert?

51 IP: Wir sind mehr zusammengewachsen und haben mehr über die anderen erfahren. Jetzt
52 wissen wir eigentlich schon das Meiste über den anderen und deshalb verstehen wir uns
53 besser, als in der ersten Klasse.

54 F: Wie ist es für dich, mit deinen KlassenkameradInnen zu kommunizieren und zu reden?
55 Gibt es hier Probleme?

56 IP: Also damit ich meine Klassenkollegen verstehe, trage ich die Hörgeräte und daher gibt es
57 eigentlich keine Probleme.

58 F: Hast du die Geräte immer eingeschaltet?

59 IP: Ja, aber wenn ich von der Schule nachhause komme, dann nehme ich sie meistens raus.

60 F: Gibt es Probleme wenn es sehr laut ist oder viele gleichzeitig reden? Stört dich das
61 irgendwie?

62 IP: Ich bin das schon gewohnt in der Pause.

63 F: Wie haben eigentlich die anderen aus deiner Klasse auf deine Hörbeeinträchtigung reagiert
64 beziehungsweise nehmen sie das überhaupt wahr?

65 IP: Ich hab eigentlich noch nie gespürt, dass das jemand anderen nicht passen würde.

66 F: Du denkst also nicht, dass das ein Problem macht!?

67 IP: Nein.

68 F: Und während dem Unterricht?

69 IP: Nein, es passt alles.

70 F: Musstest du hier etwas an deiner Art, wie du mit anderen kommunizierst ändern?

71 IP: Nein, eigentlich nicht.

72 F: Und zuhause schaltest du die Hörgeräte aus?

73 IP: Dann nehme ich sie raus, denn wenn ich sie ausschalte, dann hör ich eigentlich fast gar

74 nichts, wenn ich sie drinnen habe. Die Sprache meiner Mama bin ich ja schon gewohnt.

75 F: Zuhause funktioniert ein Gespräch mit deiner Mutter also auch ohne Hörgeräte!?

76 IP: Ja.

77 F: Sobald du aber unterwegs bist hast du sie dabei?

78 IP: Ja, da hab ich sie eingeschaltet.

79 F: Ist das für dich irgendwie anstrengend?

80 IP: Nein, das bin ich schon gewohnt.

81 F: Und gibt es trotzdem manchmal Situationen in denen du denkst, dass du etwas nicht so gut

82 verstehst?

83 IP: Ja, also seit der dritten Klasse Volksschule habe ich die FM-Anlage. Sie ist für die Lehrer.

84 Das ist ein Gerät, wo man ein Mikrofon trägt und ich stecke dann auch zwei Teile auf mein

85 Hörgerät drauf und dann verstehe ich die Lehrer besser.

86 F: Denkst du, dass es dadurch zu Unterschieden gegenüber deinen KlassenkameradInnen

87 kommt?

88 IP: Also durch die FM-Anlage höre ich einfach besser und es gibt da eigentlich keine

89 weiteren Probleme.

90 F: Bezogen auf die nächsten Jahre hier in der Klasse: Würdest du gerne etwas ändern?

91 IP: Hm

92 F: Wünschst du mehr Kontakt zu KlassenkameradInnen, mit denen du weniger Kontakt hast?

93 IP: Nein. Es passt eigentlich alles so wie es ist (Pause) Ja. (Pause) Es passt alles.

94 F: Bist du soweit zufrieden?

95 IP: Also ändern möchte ich nichts daran.

96 F: Wie viele seid ihr denn in der Klasse?

97 IP: Am Anfang waren wir 25 und jetzt sind wir 21.

98 F: Denkst du, dass du nach dieser Schule zu deinen jetzigen MitschülerInnen auch noch
99 Kontakt haben wirst? Ich weiß, das ist jetzt noch schwer zu sagen.
100 IP: Hm ... Ich habe schon das Gefühl, dass ich Kontakt haben werde.
101 F: Und hast du dir schon einmal überlegt, was du nach der Schule machen möchtest?
102 IP: Derweil hab ich mir mal überlegt, dass ich vielleicht Lehrer werde, weil meine Eltern auch
103 Lehrer sind und so weiß ich jetzt schon einiges darüber.
104 F: Ja ... Hast du mir sonst noch irgendetwas zu sagen? Ist dir noch etwas eingefallen oder ist
105 dir etwas unklar?
106 IP: Nein, das passt. Ich möchte einfach, dass es so bleibt wie es ist und dass es dann keine
107 weiteren Probleme gibt.
108 ...

Interview C2

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse?
- 2 IP: Seit drei Jahren. Seit der ersten Klasse.
- 3 F: Kannst du dich noch an den ersten Schultag hier erinnern.
- 4 IP: Ja, schon, aber ich hab da mehr nur auf ... Also, ich habe da eine Freundin gehabt, die P,
- 5 die kommt auch aus A, also aus meinem Heimatort und da habe ich alles nur mit ihr gemacht
- 6 und nicht so wirklich geschaut. Also, da sind mir die anderen Leute nicht so aufgefallen, weil
- 7 ich eben nur mit ihr Sachen gemacht habe, weil ich sonst keine anderen Leute gekannt habe.
- 8 F: Das heißt du hast anfangs nur P gekannt!?
- 9 IP: Ja, also M und G habe ich auch schon vorher gekannt. Die kommen auch aus A, meinem
- 10 Heimatort.
- 11 F: Okay. Kannst du dich noch an etwas erinnern, was dir hier gleich zu Beginn sehr gut
- 12 gefallen hat?
- 13 IP: Ja, wir hatten eine Blumenklasse. Da waren überall Blumen und das war ganz bunt
- 14 geschmückt. Das habe ich recht cool gefunden.
- 15 F: Und gab es auch etwas, was dir nicht so gefallen hat?
- 16 IP: Nein, also bei mir hat alles gepasst.
- 17 F: Wie war dein erster Eindruck von den anderen, die du noch nicht gekannt hast?
- 18 IP: Also, meine allerbeste Freundin, die jetzt meine beste Freundin ist, die mochte ich früher
- 19 gar nicht, die habe ich früher gehasst. (lachen) Und mit den anderen hab ich früher eigentlich
- 20 noch gar keinen Kontakt gehabt. Also, meine beste Freundin musste in der ersten Klasse
- 21 gehen. Sie ist in eine andere Schule gekommen. So hab ich mit den anderen nicht so viel zu
- 22 tun gehabt, aber jetzt schon. Jetzt verstehe ich mich sehr gut mit den anderen und wir haben
- 23 eine sehr gute Klassengemeinschaft.
- 24 F: Und kannst du dich noch erinnern, als du B kennengelernt hast?
- 25 IP: Hm ... B war eigentlich immer sehr ruhig. Mit ihm habe ich eigentlich nicht so viel zu tun
- 26 gehabt, sondern einfach ... Ich weiß nicht. B ist einfach immer leise und fällt nie auf und da
- 27 habe ich dann nicht so viel mit ihm zu tun.
- 28 F: Aber ein Problem gab es nicht!?
- 29 IP: Nein, gar nicht. Er versteht ja eigentlich eh alles. Also man merkt eigentlich gar nichts
- 30 davon. Ich hab halt nichts gemerkt.
- 31 F: War seine Hörbeeinträchtigung schon einmal ein Thema bei euch in der Klasse? Haben die
- 32 LehrerInnen mit euch darüber gesprochen? Oder hat er selbst etwas gesagt?

33 IP: Nein, es hat eigentlich niemand etwas gesagt. Also B hat schon gesagt, dass er
34 hörgeschädigt ist, aber er hat das nicht weiter erklärt, weil eigentlich war es uns eh egal, weil
35 wir normal mit B reden konnten.

36 F: War das also nie ein Thema?

37 IP: Nein, gar nicht.

38 F: Gut. Und fühlst du dich heute wohl in der Klasse? Gefällt es dir hier?

39 IP: Ja, mir gefällt es schon sehr.

40 F: Was magst du besonders gerne an deinen KlassenkameradInnen?

41 IP: Ja, es sind so ziemlich alle aus meiner Klasse total überdreht und da ist immer eine total
42 lustige Stimmung. Es ist einfach immer ein Spaß und die Lehrer sind auch nicht so streng,
43 sondern nehmen es auch lustig uns so.

44 F: Und gibt es etwas, was dich stört oder was du nicht so magst?

45 IP: Hm ... Nein, eigentlich passt mir alles.

46 F: Hast du auch außerhalb der Schule Kontakt zu deinen MitschülerInnen?

47 IP: Ja.

48 F: Ihr trefft euch also auch in der Freizeit?

49 IP: Ja.

50 F: Gibt es auch MitschülerInnen, mit denen du keinen Kontakt hast?

51 IP: In der Freizeit oder in der Schule?

52 F: In der Freizeit, aber du kannst mir auch sagen, wie es in der Schule ist.

53 IP: In der Schule habe ich eigentlich mit allen Kontakt, aber in der Freizeit nicht mit allen.
54 Also mit denen, die aus meinem Ort kommen und meine besten Freunde, mit denen habe ich
55 auch außerhalb der Schule Kontakt. Aber so ... Mit B zum Beispiel habe ich außerhalb der
56 Schule keinen Kontakt.

57 F: Würdest du das gerne ändern?

58 IP: Nein, das passt eigentlich so.

59 F: Aber ihr versteht euch gut in der Schule!?

60 IP: Ja, wir verstehen uns schon gut. Also wir hassen uns nicht. (lachen)

61 F: Du hast mir ja schon kurz erzählt, dass ihr eine gute Klassengemeinschaft habt. Wie
62 würdest du sie mir kurz beschreiben? Seid ihr eine große Gruppe, wo alle zusammen helfen
63 oder gibt es eher kleine Gruppierungen beziehungsweise gibt es auch Einzelgänger in eurer
64 Klasse?

65 IP: Es sind mehr so Gruppen, aber die Gruppen verstehen sich untereinander auch gut. Also
66 es ist mehr so, dass es eben ein paar Gruppen gibt, aber die Gruppen verstehen sich

67 untereinander auch gut. Also es sind viele Leute, die immer zusammen sind, aber die
68 verstehen sich mit den anderen auch gut.

69 F: Also falls es darauf ankommt, helfst ihr alle zusammen?

70 IP: Ja.

71 F: Habt ihr denn auch Probleme?

72 IP: Probleme hatten wir eigentlich noch nie. Nein, die hatten wir noch nie. Wir helfen immer
73 zusammen und auch wenn es mit Lehrer ... Dann sagen wir das unserem Klassenvorstand und
74 dann passt eigentlich alles.

75 F: Und wie würdest du sagen, hat sich eure Klassengemeinschaft über die Jahre hinweg
76 verändert?

77 IP: Also am Schulanfang haben immer alle nur mit denen Kontakt gehabt, die aus dem
78 gleichen Ort gekommen sind und die sich schon aus der Volksschule gekannt haben. Jetzt
79 sind alle gemeinsam. Jetzt versteht sich jeder mit jedem und nicht nur mit denen aus dem
80 eigenen Ort.

81 F: Mhm. Um noch einmal auf B zurückzukommen: Wie ist das, wenn du mit ihm
82 kommunizierst? Gibt es hier Probleme? Musstest du irgendetwas an deiner Art mit anderen zu
83 sprechen ändern, zum Beispiel deutlicher oder lauter sprechen?

84 IP: Nein, gar nicht.

85 F: Und wie ist das bei den anderen aus deiner Klasse?

86 IP: Das ist bei den anderen eigentlich genauso.

87 F: Und wenn es bei euch in der Klasse zum Beispiel sehr laut ist, sagt er, dass er etwas nicht
88 versteht oder dass es ihm zu laut ist?

89 IP: Nein, eigentlich nicht. Also B ist eigentlich ganz normal. Ja.

90 F: Eine Situation gab es auch nie, wo seine Hörbeeinträchtigung zur Debatte gestanden wäre
91 beziehungsweise wo ihr in der Klasse deutlich Notiz davon gemacht hättet?

92 IP: Nein, das gab es nie. Wir haben eigentlich nie Probleme mit B gehabt. Das hat immer alles
93 gepasst.

94 F: Gut. Und zum Schluss noch ein paar Fragen über die nächsten Jahre: Gibt es etwas, was du
95 gerne in der Klasse ändern würdest?

96 IP: Nein, ich finde, dass unsere Klassengemeinschaft sehr gut ist und ich brauch eigentlich
97 nichts ändern. Es ist sehr super.

98 F: Oder möchtest du mit irgendjemanden aus deiner Klasse zum Beispiel mehr Kontakt
99 aufbauen?

100 IP: Nein, derweil passt alles.

101 F: Denkst du, dass du auch nach der Schule noch Kontakt zu deinen MitschülerInnen haben
102 wirst?

103 IP: Ja, ich denke schon.

104 F: Weißt du schon, was du nach dieser Schule machen möchtest? Gibt es bereits Pläne?

105 IP: Nein, ich habe noch gar keine Pläne. (lachen) Das lass ich noch auf mich zukommen. Da
106 hab ich noch Zeit. (lachen)

107 F: Gibt es für dich noch etwas, was du mir erzählen möchtest und hast du noch Fragen?

108 IP: Nein, eigentlich nicht.

109 F: Kannst du mir zum Schluss vielleicht noch einmal kurz zusammenfassend die Position von
110 B in eurer Klasse beschreiben?

111 IP: Welche Position?

112 F: Ist B zum Beispiel eher ein Einzelgänger oder ist er immer dabei?

113 IP: Ja, er ist eher der ruhigere, aber er ist schon in der Gemeinschaft dabei.

114 ...

Interview D1

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse? Du bist in der ersten Klasse, stimmt das?
- 2 IP: Mhm (zustimmend) Ja.
- 3 F: Kannst du dich noch an deinen ersten Schultag hier erinnern? Wie war das für dich?
- 4 IP: Da war ich in der falschen Klasse. Da war ich in der Klasse nebenan.
- 5 F: Aber war das kein Problem für dich?
- 6 IP: Nein.
- 7 F: Konntest du dann noch wechseln?
- 8 IP: Mhm (zustimmend)
- 9 F: Kannst du dich noch an bestimmte Ereignisse erinnern, die dir gefallen haben?
- 10 IP: Mhm (verneinend) Nein.
- 11 F: Oder gibt es irgendetwas, was dich gestört hat oder dir nicht gefallen hat?
- 12 IP: Also gestört hat mich eigentlich nichts. Nein.
- 13 F: Wie war dein erster Eindruck von den anderen in deiner Klasse?
- 14 IP: Dass sie nett sind. (Pause)
- 15 F: Hast du vorher schon jemanden gekannt?
- 16 IP: Ja, einen.
- 17 F: Kanntest du ihn aus der Volksschule?
- 18 IP: Nein, einfach so.
- 19 F: Von zuhause?
- 20 IP: Mhm (zustimmend)
- 21 F: Wie hast du dann die anderen kennengelernt? Wie war das für dich?
- 22 IP: Indem ich mich einfach mit denen unterhalten habe. (Pause)
- 23 F: Und gab es da irgendwelche Schwierigkeiten für dich, sie zu verstehen oder so?
- 24 IP: Nein.
- 25 F: Nichts!?
- 26 IP: Mhm (verneinend)
- 27 F: Wie haben die anderen auf dich reagiert? Hast du ihnen erzählt, dass du eine
- 28 Hörbeeinträchtigung hast?
- 29 IP: Das hat ihnen der Klassenvorstand gesagt, denn er war in den Ferien bei uns und da haben
- 30 wir ihm erklärt wie das ist.
- 31 F: Also er hat das dann deinen MitschülerInnen mitgeteilt?
- 32 IP: Mhm (zustimmend)

33 F: Und was haben die anderen darauf gesagt? Weißt du da etwas?

34 IP: Mhm (verneinend) Nein.

35 F: Wie fühlst du dich bis jetzt in deiner Klasse? Fühlst du dich wohl?

36 IP: Mhm (zustimmend) Ja.

37 F: Und was magst du besonders gerne an deinen KlassenkameradInnen?

38 IP: (seufzen) (Pause)

39 F: Gibt es da etwas Bestimmtes?

40 IP: Mhm (verneinend)

41 F: Gefällt es dir einfach allgemein!?

42 IP: Mhm (zustimmend)

43 F: Und gibt es etwas, das dich stört oder was du nicht so gerne magst?

44 IP: Eigentlich gibt es da nichts.

45 F: Triffst du dich mit deinen KlassenkameradInnen auch in der Freizeit?

46 IP: Also, bis jetzt habe ich das noch nicht gemacht, aber ich werde es schon machen.

47 F: Gut. Kannst du mir erzählen, wie es bis jetzt in eurer Klasse aussieht? Versteht ihr euch

48 alle gut oder gibt es Bereiche und Situationen, wo ihr euch nicht so gut versteht?

49 IP: Das weiß ich nicht.

50 F: Ihr seid ja noch nicht so lange in der Klasse, da ist das wohl noch schwierig zu sagen,

51 oder?

52 IP: Ja.

53 F: Gut. Wie ist das Reden mit den anderen für dich? Gibt es Probleme?

54 IP: Mhm (verneinend)

55 F: Verstehst du sie manchmal schwer?

56 IP: Nein.

57 F: Und wie ist es für dich, wenn viele gleichzeitig sprechen? Oder wie ist es in der Pause?

58 Gibt es hier Probleme?

59 IP: Ja, da schon. Oder wenn es einfach laut ist, dann müssen sie schon etwas lauter reden.

60 Aber sonst ist es kein Problem.

61 F: Sagst du ihnen, wenn du sie nicht so gut verstehst?

62 IP: Mhm (zustimmend)

63 F: Musstest du hier etwas daran ändern, wie du mit anderen sprichst? Beziehungsweise ist das

64 zum Beispiel zuhause anders?

65 IP: Nein. Also in der Volksschule haben die Lehrer auch schon das Gerät genommen.

66 F: Und zuhause?

67 IP: Nein.

68 F: Da nimmst du es nicht?

69 IP: Mhm (verneinend)

70 F: Meinst du die FM-Anlage?

71 IP: Ja.

72 F: Verwendest du das woanders auch?

73 IP: Nein. Zuhause haben wir gar kein Gerät.

74 F: Das Gerät verwenden also nur die Lehrer!?

75 IP: Ja.

76 F: Wenn du mit den anderen aus deiner Klasse sprichst, ist das dann manchmal anstrengend

77 für dich?

78 IP: Nein, anstrengend ist das nicht.

79 F: Funktioniert das deiner Meinung nach so wie es ist?

80 IP: Mhm (zustimmend)

81 F: Und denkst du, dass es für die anderen aus deiner Klasse anstrengend sein könnte?

82 IP: Mhm (verneinend) Nein.

83 F: Gut. Gehst du gerne hier in die Schule?

84 IP: Ja.

85 *(kurzes Gespräch über anstehende Schularbeiten)*

86 F: Hast du bereits Wünsche, dass sich in eurer Klasse etwas ändern sollte? Oder hast du

87 Vorstellungen, wie es bei euch weitergehen soll?

88 IP: Eigentlich nichts.

89 F: Passt es deiner Meinung nach!?

90 IP: Mhm (zustimmend)

91 F: Verstehst du dich also gut mit den anderen?

92 IP: Mhm (zustimmend)

93 F: Streit gab es auch noch keinen?

94 IP: Nein, bis jetzt war noch nichts.

95 F: Gut. Gibt es sonst noch etwas, was du mir erzählen möchtest oder hast du noch Fragen an

96 mich?

97 IP: Nein, es gibt eigentlich nichts mehr.

98 ...

Interview D2

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse?
- 2 IP: Eh schon seit Schulanfang, dieses Jahr.
- 3 F: Kannst du dich noch an den ersten Schultag hier erinnern?
- 4 IP: Ja, also da waren wir in der Kirche und dann haben wir in der Klasse beredet, was am
- 5 nächsten Tag ist und alle möglichen Schutzinformationen durchgenommen. Über die
- 6 Schweinegrippe wurde auch etwas aufgehängt. Also damit wir gleich einmal alles wissen.
- 7 F: Gibt es etwas, was dir gleich zu Beginn sehr gut gefallen hat?
- 8 IP: Ja, die Aula, die ist irgendwie super. Die Sitzstufen sind gemütlich zum Sitzen. Da kann
- 9 man gut mit den Freunden reden.
- 10 F: Wie war dein erster Eindruck von den neuen SchulkameradInnen?
- 11 IP: Ja, nett ... Bei ein paar war der erste Eindruck nicht so gut, aber das wurde später besser.
- 12 F: Hast du vorher auch schon jemanden aus deiner Klasse gekannt?
- 13 IP: Ja, ein Mädchen.
- 14 F: Kanntest du sie aus der Volksschule?
- 15 IP: Mhm (zustimmend) Sie ist mit mir in die Volksschule gegangen.
- 16 F: Und kannst du dich noch erinnern, wie es für dich war, L kennenzulernen?
- 17 IP: Ja, sie ist ziemlich nett. Ausgenommen vom Gerät merkt man fast gar nicht, dass sie
- 18 hörgeschädigt ist. Na ja, wenn sie weiter weg ist, dann muss man schon rufen, aber das ist
- 19 kein Problem. Sie hört mit dem Gerät richtig gut, hab ich das Gefühl.
- 20 F: Also die erste Kontaktaufnahme mit ihr war kein Problem für dich!?
- 21 IP: Nein, das war kein Problem.
- 22 F: Wie habt ihr von ihrer Hörbeeinträchtigung erfahren? Hat sie euch davon erzählt oder hat
- 23 ein Lehrer mit euch darüber gesprochen?
- 24 IP: Der Lehrer eigentlich, weil wir haben sie schon gefragt, was das für ein Gerät auf ihrem
- 25 Kopf ist.
- 26 F: Wie waren darauf die Reaktionen bei euch in der Klasse?
- 27 IP: Ja, ein bisschen Mitleid, aber wenn man sie so sieht, dann kommt sie wirklich gut damit
- 28 zurecht.
- 29 F: Gut. Fühlst du dich bisher wohl in der Klasse?
- 30 IP: Ja, eigentlich schon ... Es sind nette Kinder, nette Lehrer.
- 31 F: Und hast du auch in deiner Freizeit Kontakt zu deinen MitschülerInnen? Also trifft ihr
- 32 euch auch nach der Schule?

33 IP: Ja, sicher.

34 F: Und hast du mit L auch mehr Kontakt?

35 IP: Wir sind Schulfreunde, aber außerhalb der Schule haben wir uns noch nie getroffen.

36 F: Würdest du daran gerne etwas ändern?

37 IP: An der Klasse?

38 F: Würdest du manche Leute mehr treffen oder hättest du zum Beispiel gerne mehr Kontakt

39 zu L?

40 IP: Also ... Ich habe ja noch nicht alle außerhalb der Schule getroffen, aber das wird schon

41 noch werden. Wir sind noch neu hier. Es sind die ersten paar Wochen und da trifft man sich

42 halt noch mehr in der Schule.

43 F: Wie siehst du die Klasse bis jetzt: Versteht ihr euch gut oder gibt es bereits irgendwelche

44 Reibereien oder Gruppierungen? Kannst du dazu schon etwas sagen?

45 IP: Na ja, ein Mädchen und der Rest der Buben streiten sich eigentlich sehr oft. Aber das ist

46 dann auch nicht sehr oft.

47 F: Und wie würdest du mir eure Klasse beschreiben?

48 IP: Wir sind nicht gerade die Bravsten.

49 F: Aber untereinander gibt es keine großen Schwierigkeiten? Funktioniert es bis jetzt?

50 IP: Ja.

51 F: Um nochmals zurück zu L zu kommen: Wenn du mit ihr sprichst, redest du dann ganz

52 normal wie mit anderen auch, oder musst du etwas ändern?

53 IP: Nein, ich rede normal und sie versteht eigentlich alles.

54 F: Sagt sie es, falls sie etwas nicht versteht?

55 IP: Nein, derweil hat sie eigentlich alles super verstanden.

56 F: Und du verstehst sie auch gut?

57 IP: Ja.

58 F: Hast du dir schon einmal gedacht, dass sie zum Beispiel in der Pause, wenn es sehr laut ist,

59 Schwierigkeiten haben könnte etwas zu verstehen?

60 IP: Na ja, eigentlich nicht.

61 F: Nicht!?

62 IP: Eigentlich kommt sie überall mit und bei den Lehrern hat sie ja das extra Gerät und da

63 hört sie dann noch besser und da ist das dann kein Problem.

64 F: Ist ihre Hörbeeinträchtigung manchmal ein Thema bei euch in der Klasse?

65 IP: Das ist für uns eigentlich ganz normal.

66 F: Gut. Gibt es für dich eigentlich schon etwas, das du in der Klasse gerne anders hättest
67 beziehungsweise wünschst du dir, dass sich in nächster Zeit etwas ändern sollte? Oder ist das
68 für dich eher noch schwierig zu sagen, da ihr erst so kurz in einer Klasse zusammen seid?
69 IP: Das ist noch schwierig zu sagen.
70 F: Es ist für dich also in Ordnung wie es bisher ist?
71 IP: Ja.
72 F: Gut. Kannst du mir zum Schluss noch sagen, wie du L in der Klasse beschreiben würdest?
73 A: Na ja ... Eigentlich geht es ihr nur gut. Man merkt fast überhaupt nichts. Außer beim
74 Schwimmen ist es ein Problem, weil sie da ihr Gerät runter nehmen muss und da kann man
75 dann leider nicht mit ihr reden. Wenn man sie beim Schwimmen nicht direkt anschaut, dann
76 versteht sie es auch nicht.
77 F: Da musst du dich also umstellen, wenn du mit ihr sprichst!?
78 IP: Nein, eigentlich rede ich beim Schwimmen mit meinen anderen Freunden. Da müssten sie
79 ein Mädchen fragen.
80 F: Aber prinzipiell haben beim Schwimmen schon auch Leute aus deiner Klasse Kontakt mit
81 ihr?
82 IP: Ja.
83 F: Oder ist sie da eher allein?
84 IP: Also ... Nein.
85 ...

Interview E1

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse?
- 2 IP: Seit drei Jahren.
- 3 F: Du bist also seit der Ersten in dieser Klasse.
- 4 IP: Ja, ja.
- 5 F: Du hast die Schule oder Klasse also nicht gewechselt?
- 6 IP: Nein.
- 7 F: Kannst du dich noch an deinen ersten Schultag hier erinnern?
- 8 IP: Ja. Es waren ... Da habe ich niemanden gekannt. Ja, eine habe ich gekannt. Sie ging
9 vorher schon mit mir in die Schule. Mit ihr bin ich dann eh in die Klasse gekommen. Ja ...
10 Wir sind halt raufgegangen und jeder hat sich irgendwo hingesetzt und dann hat uns der
11 Lehrer die Schule gezeigt und dann haben sich alle Lehrer vorgestellt.
- 12 F: Weißt du noch, was dir gleich zu Beginn gefallen hat oder was dir in der Klasse positiv
13 aufgefallen ist?
- 14 IP: Weiß ich nicht.
- 15 F: Oder gab es etwas, was dir nicht gefallen hat?
- 16 IP: Ja, mir kam es am Anfang irgendwie komisch vor, dass sie mich alle mit Sie angesprochen
17 haben, weil das war vorher nie und das war sehr ungewohnt, aber mit der Zeit habe ich mich
18 daran gewöhnt. Mhm (zustimmend)
- 19 F: Und wie war dein erster Eindruck von deinen neuen SchulkameradInnen?
- 20 IP: Ja, ein paar haben Händchen gehalten und so und da dachte ich mir: Hey, was sind das für
21 welche(?) Ein paar waren so geschminkt und alles ... Aber sonst war es eigentlich ganz okay.
- 22 F: Du hast gesagt, dass du bereits eine Mitschülerin gekannt hast, oder!?
- 23 IP: Ja.
- 24 F: Von wo genau hast du sie gekannt?
- 25 IP: Von der Schule davor und vom Kindergarten auch schon.
- 26 F: Wie war dann der erste Kontakt mit den anderen in der Klasse?
- 27 IP: Ja, eine war auch mit mir in der vorigen Schule und die habe ich gar nicht wiedererkannt,
28 weil sie ganz anders ausschaute und dann hab ich gesagt: Ah, du bist ja die und so. Ja, und
29 dann haben wir halt über die Schule und so gesprochen, wen sie als Lehrer gehabt hat und so,
30 ja.
- 31 F: Gab es für dich irgendwelche Schwierigkeiten, die anderen näher kennenzulernen?
- 32 IP: Nein. Mhm (verneinend)

33 F: Wie viele Personen wart ihr damals in der Klasse?
34 IP: 27
35 F: Und jetzt?
36 IP: 19
37 F: Okay. Und kannst du mir beschreiben, wie die erste Kontaktaufnahme zwischen dir und
38 den anderen war, die du noch nicht gekannt hast? Bist du auf sie zugegangen?
39 IP: Nein. Mhm (vehement verneinend) Nein.
40 F: Oder haben sie dich angesprochen?
41 IP: Ja. Also, die anderen haben sich alle umarmt und ich bin irgendwie daneben gestanden
42 und habe zugeschaut. Aber dann mit der Zeit haben sie mich auch umarmt. (lachen)
43 F: Sind also die anderen auf dich zugekommen!?
44 IP: Ja, dann schon.
45 F: Und wie ist es heute in der Klasse? Fühlst du dich wohl?
46 IP: Ja, es geht. Ja ... Also ich sitze neben einer, die ist ein wenig ... Sie redet so viel und sie
47 redet Sachen, die mich nicht interessieren, wie über das Saufen und so und ... Ja, aber die
48 daneben sitzen sind ganz okay.
49 F: Gibt es auch etwas, das du besonders gerne an deinen KlassenkameradInnen magst und
50 schätzt?
51 IP: Mir ist aufgefallen, wenn wir zum Beispiel Kochen haben ... Da war einmal die Lehrerin
52 nicht da und es war das totale Chaos und wir haben dann wirklich alle zusammengeholfen.
53 Das hat mir dann wirklich gezeigt, dass, wenn es darauf ankommt, dann können wir auch alle
54 miteinander zusammen helfen.
55 F: Und gibt es auch gegenteilig etwas, was dich eher stört?
56 IP: Es gibt manchmal so Gruppen. Mir kommt halt vor, dass es zwei Gruppen sind und die
57 einen machen immer so auf miteinander und die anderen machen halt eher mit den anderen
58 etwas. Darum weiß auch die Klassensprecherin relativ wenig über mich, weil ich mit ihr
59 einfach nicht rede.
60 F: Wie würdest du mir also deine Klasse noch näher beschreiben? Es gibt zwei Gruppen!?
61 IP: Ja, schon ... Ich meine, wenn etwas ist, dann können die zwei Gruppen auch
62 zusammenhalten, aber sonst ... Ja, es geht so auch, aber da ist dann nicht so viel Kontakt da.
63 F: Hast du persönlich auch außerhalb der Schule Kontakt mit deinen MitschülerInnen?
64 IP: Ja, manchmal. Manchmal telefonieren wir oder wir gehen fort oder ins Kino und so. Aber
65 das ist nicht so oft.

66 F: Hast du mehr Kontakt zu Leuten, die nicht mit dir in die Klasse oder Schule gehen?
67 IP: Ja, ein paar, aber ... Ja ... Wenn ich eine Frage zu einem Fach habe, dann rufe ich
68 jemanden an und das passt dann eh.
69 F: Gibt es auch Leute aus deiner Klasse, mit denen du gar keinen Kontakt hast?
70 IP: Ja.
71 F: Darf ich dich fragen warum?
72 IP: Da gibt es einen Jungen, mit dem rede ich eigentlich gar nichts. Keine Ahnung. Mit ihm
73 habe ich schon in der ersten Klasse nichts gesprochen, in der zweiten Klasse dann zwei Sätze
74 und jetzt reden wir auch nicht viel. Ich weiß nicht.
75 F: Hättest du gern mehr Kontakt zu deinen KlassenkameradInnen?
76 IP: Nein. Das passt schon.
77 F: Du hast mir ja schon kurz erzählt, dass es wen es darauf ankommt, ihr in der Klasse
78 zusammen helft. Denkst du also, dass ihr eine gute Klassengemeinschaft habt oder siehst du
79 sie als schlechter?
80 IP: Na ja, eine mittlere eher, weil es sind doch viele noch ein wenig kindisch und sie sind
81 manchmal total überdreht und machen einen Blödsinn und ein paar sind einfach viel
82 vernünftiger. Ja, das ist so mittel.
83 F: Wo siehst du die Probleme genau? Liegt das in der unterschiedlichen Entwicklung?
84 IP: Ja, schon.
85 F: Wie würdest du sagen hat sich eure Klassengemeinschaft im Laufe der bisherigen drei
86 Jahre hier verändert?
87 IP: Mir kommt so vor, als waren wir alle am Anfang mehr miteinander und haben auch mehr
88 untereinander geredet und so und das ist heute nicht mehr so. Nein.
89 F: Wie empfindest du das? Siehst du das negativ oder nicht?
90 IP: Na ja, es könnte schon so sein, dass sie ein wenig mehr mit den anderen reden, aber
91 solange sich die anderen alle untereinander haben, dann ist das nicht so schlimm.
92 F: Und wie ist es für dich mit den anderen aus deiner Klasse zu kommunizieren? Gibt es hier
93 Probleme?
94 IP: Nein.
95 F: Oder verstehst du sie manchmal schwieriger?
96 IP: Nein.
97 F: Du trägst ein HdO-Gerät!?
98 IP: Zwei, ja.
99 F: War das von Anfang an problemlos für dich?

100 IP: Nein, nein. Es hat ja auch niemand gesehen und ich hab es auch niemandem gesagt. Ich
101 weiß nicht. Ein paar wissen es und ein paar wissen es nicht. Das ist mir eigentlich egal, weil
102 ich sie eh verstehe und wenn ich sie nicht verstehe sage ich ‚Was(?)‘ und dann sagen sie es eh
103 noch einmal.

104 F: Warum wolltest du es ihnen nicht sagen?

105 IP: Nein, es ... Ich habe mir gedacht, dass es ihnen eigentlich egal sein kann.

106 F: Musstest du denn dann hier etwas daran ändern, wie du kommunizierst?

107 IP: Nein.

108 F: War das vorher auch schon so?

109 IP: Ja.

110 F: Gibt es trotzdem Umstände, bei denen du merkst, dass es doch Schwierigkeiten gibt?

111 IP: Na ja, wenn es in der Klasse recht laut ist, weil ich sitze doch ganz hinten und wenn dann
112 vorne ... Da sitzen eh die Klassensprecherin und noch eine, die quatschen immer so viel und
113 kudern sich ab (kichern, Anm. Eitzinger) und machen echt immer einen Krach und dann
114 verstehe ich manchmal wirklich nichts, wenn es einmal interessant ist. Dann nervt auch noch
115 manchmal die neben mir, aber dann sag ich: ‚Bitte seid ein wenig leiser!‘ und dann geht das
116 schon.

117 F: Wissen diese Klassenkameradinnen von deiner Hörbeeinträchtigung?

118 IP: Ja. Mhm (zustimmend)

119 F: Wie haben sie darauf reagiert, als sie es erfahren haben?

120 IP: ‚Ach so‘ Weil es hat mich der Klassenvorstand auch reingeholt und dann haben sie alle
121 geschaut und dann haben sie gefragt: ‚Was ist denn?‘ Und ich habe gesagt: ‚Ja, es ist wegen
122 den Hörgeräten und so‘ ... ‚Ach so, ach so, aha‘ Und ich wollte auch nicht so ein großes Ding
123 daraus machen, weil es ist halt so.

124 F: Denkst du, war das für sie irgendein Problem oder ungewohnt?

125 IP: Nein.

126 F: Okay. Du hast ja noch zirka zwei Jahre hier in der Schule: Gibt es Wünsche, was sich hier
127 noch ändern sollte? Oder hast du Vorstellungen, wie es weitergehen sollte?

128 IP: Ja, vielleicht dass die Klassengemeinschaft ein bisschen besser wird und dass wir alle
129 miteinander ein bisschen mehr reden. Ja.

130 F: Gut. Wünschtest du dir auch, dass mehr Kontakt zu deinen SchulkollegInnen auch
131 außerhalb der Schule stattfindet?

132 IP: Ja. Mit ein paar Leuten, ja. Mhm (zustimmend)

133 F: Kannst du dir auch vorstellen, dass du auch noch nach der Schule mit manchen Kontakt
134 haben wirst?

135 IP: Ja.

136 F: Und was sollte sich auf gar keinen Fall ändern?

137 IP: Ich weiß nicht.

138 F: Kannst du das schwer sagen!?

139 IP: Mhm (zustimmend)

140 F: Okay. Weißt du eigentlich schon, was du nach der Schule machen möchtest?

141 IP: Ja, ich möchte Physiotherapeutin werden.

142 *(kurzes Gespräch über die Ausbildung zur Physiotherapeutin)*

143 F: Seit wann weißt du von deiner Hörbeeinträchtigung Bescheid?

144 IP: Das war ... Ja, da war ich noch klein. Das war, als ich in die erste Klasse Gymnasium
145 gekommen bin. Ja, da haben sie auch ein paar Mal gesagt ‚Hey, hast du denn ein Hörgerät(?)‘
146 und dann habe ich gesagt ‚Ja‘ und dann haben sie eigentlich eh nichts mehr gesagt. Ja und –
147 das passt jetzt nicht alles dazu – aber dann in der dritten Klasse haben sie begonnen mich ein
148 wenig zu mobben, mich und meine Zwillingschwester. Also wir mochten eine bestimmte
149 Band, die die anderen gar nicht gemocht haben und dann haben sie alle so gemeint: ‚Nein, die
150 sind so sch***‘ und dann ist meine Schwester von der Schule gegangen, weil sie die Schule
151 nicht mehr geschafft hat und dann war ich halt alleine und dann haben sie gesagt: ‚Du bist so
152 hässlich und so dick und so‘

153 F: Geht es dir nun hier besser?

154 IP: Ja. Es sagen zwar schon auch noch ein paar ‚Du bist so dünn‘ und ‚Hast du Probleme mit
155 dem Essen(?)‘ Dann sage ich ‚Nein‘ und ... Die Lehrer auch, also die Kochlehrerin ... Ich
156 habe ja gerade eine Zahnoperation gehabt und da habe ich dann ein wenig mehr abgenommen
157 und sie meinte: ‚Nein, fällst du mir eh nicht vom Fleisch(?)‘ ... Das wird eh wieder besser mit
158 den Zähnen und dann nehme ich eh wieder zu.

159 F: Über die Hörbeeinträchtigung hat nie jemand etwas gesagt?

160 IP: Nein.

161 F: Von deiner Klasse wissen aber nicht alle Bescheid, oder!?

162 IP: Ich glaube nicht. Mhm (verneinend)

163 F: Aber die Klassensprecherin weiß es schon, oder!?

164 IP: Ja.

165 F: Okay, denn sie möchte ich ja auch noch befragen.

166 IP: Mhm (zustimmend)

Interview E2

- 1 F: Seit wann bist du in der Klasse?
- 2 IP: Seit Anfang an, also ich bin jetzt im dritten Jahr.
- 3 F: Kannst du dich noch an deinen ersten Schultag in der Klasse hier erinnern?
- 4 IP: Es war neu, ungewohnt, eigentlich ganz interessant und ... Ja, eigentlich positiv.
- 5 F: Mhm
- 6 IP: Also es gab da nichts großartig Negatives.
- 7 F: Was hat dir denn besonders gefallen?
- 8 IP: Was hat mir besonders gefallen(?) Ich hab mir zuerst gedacht, dass die Mitschüler
- 9 vielleicht nicht so sind. Aber das war eigentlich überhaupt nicht so, weil ich kannte eigentlich
- 10 nur eine Freundin, also eine ehemaligen Schulkollegin, mit der ich eigentlich nicht so gut
- 11 befreundet war. Aber es hat dann eigentlich mit allen Leuten gleich auf Anhieb sehr gut
- 12 funktioniert. Ja, das war halt irgendwie ... Angst ist übertrieben, aber eine Befürchtung von
- 13 mir, aber das hat sich dann eigentlich gleich geändert. Ja, es hat eigentlich alles ganz super
- 14 gepasst.
- 15 F: Wie war dann der Eindruck von den anderen?
- 16 IP: Eigentlich nur positiv.
- 17 F: Vorher gekannt hast du nur deine vormalige Schulkollegin!?
- 18 IP: Ja, nur eine.
- 19 F: Wie war es für dich C kennenzulernen? Kannst du dich daran noch erinnern?
- 20 IP: Wie ich C kennengelernt habe(?) Eigentlich ganz normal. Ich hab das erst ... Wann hab
- 21 ich das bemerkt(?) Letztes Jahr einmal. Man hat es eigentlich nie gemerkt. Man hat nur
- 22 gemerkt, dass sie ruhiger ist, aber so, dass sie eine Hörbeeinträchtigung hat ist eigentlich
- 23 niemandem aufgefallen. Erst in der Mitte der Zweiten sind dann ein paar Leute
- 24 draufgekommen, aber sonst haben wir das eigentlich nie gemerkt.
- 25 F: Weißt du noch warum oder wie ihr darauf gekommen seid?
- 26 IP: Warum wir da darauf kamen(?) Dass sie eigentlich öfter nachgefragt hat, wenn man mit
- 27 ihr geredet hat oder wenn der Lehrer leise geredet hat, dann hat sie öfter nachgefragt und dann
- 28 sind wir irgendwie einmal draufgekommen.
- 29 F: Vorher habt ihr nichts gemerkt?
- 30 IP: Nein, gar nichts eigentlich.
- 31 F: Hast du dir persönlich auch vorher nie etwas gedacht?
- 32 IP: Nein.

33 F: Okay. Wie ist es heute in eurer Klasse? Bist du gerne hier? Fühlst du dich wohl?

34 IP: Ja, passt alles. (lachen)

35 F: Gibt es etwas, das du besonders gerne an deinen KlassenkameradInnen magst und schätzt?

36 IP: Was ich sehr schätze ist – was fällt mir da jetzt spontan ein(?) – dass das Klassenklima

37 eigentlich allgemein von allen Leuten super passt. Ich meine, es ändert sich zwar immer

38 wieder, wenn jetzt irgendwie eine Schularbeitenphase ist. Da ist halt jeder gestresst und so,

39 aber ansonsten ist das eine total super Klassengemeinschaft für mich persönlich. Wir haben

40 auch keine richtigen Außenseiter oder so. Das passt eigentlich. Jeder hat so seine Leute und

41 alle verstehen sich miteinander recht gut und das passt eigentlich.

42 F: Wie würdest du mir eure Klasse beschreiben?

43 IP: Aufgedreht, noch nicht wirklich erwachsen (lachen) und ... ja, im Großen und Ganzen

44 eigentlich eh hilfsbereit.

45 F: Gibt es bei euch auch kleinere Gruppierungen innerhalb der Klasse?

46 IP: Teilweise. Das ändert sich. In der ersten war es am ärgsten, finde ich. Jetzt sind schon ein

47 paar Leute weg und wir werden immer kleiner und jetzt wird das eigentlich nicht mehr so

48 gruppiert, sondern es verrennt sich jetzt alles. Also es wird besser, meiner Meinung nach.

49 F: Hast du auch außerhalb der Schule viel Kontakt mit deinen MitschülerInnen?

50 IP: Ja, schon.

51 F: Ihr verbringt auch die Freizeit zusammen?

52 IP: Ja, das schon.

53 F: Und hast du auch mit C außerhalb der Schule Kontakt oder begrenzt sich das auf die

54 Schule?

55 IP: Eher auf die Schule, ja.

56 F: Wie würdest du mir deine Beziehung zu ihr beschreiben?

57 IP: Auf einer guten Schulkolleginnenbasis einfach ... Ja ... Nein, so wenn man sie fragt, dann

58 hilft sie einem auch, ja.

59 F: Und wie schätzt du da die anderen in deiner Klasse ein oder wie reagieren die anderen auf

60 sie?

61 IP: Eigentlich auch ganz normal, nur sie zieht sich, glaube ich, von sich aus etwas zurück.

62 Also die ersten zwei Jahre war das so und seit dem Ende der Zweiten und jetzt so kommt sie

63 ein bisschen aus sich heraus. So hab ich das Gefühl. Ich weiß nicht, ob sie die zwei Jahre

64 gebraucht hat, damit sie sich uns anvertraut, unter Anführungszeichen sage ich, oder ob sie

65 sich so geändert hat ... Aber es wurde besser im Bezug zu den anderen. Vorher war sie immer

66 eher zurückhaltend, aber ich finde das wurde jetzt besser.

67 F: Habt ihr auch schon einmal mit euren LehrerInnen über die Hörbeeinträchtigung
68 gesprochen?

69 IP: Gar nicht, eigentlich. Gar nichts.

70 F: Wurden viele Fragen an sie gestellt, als ihr davon erfahren habt?

71 IP: Gar nicht ... Es war auch nie ein Problem oder so. Es ist halt einfach so ... Das kann
72 irgendwie jeden treffen und es muss jeder lernen, damit umzugehen und wir müssen das auch
73 akzeptieren. Es ist eigentlich nicht so, dass man sagt ‚Ja, sie hat eine Hörbeeinträchtigung‘,
74 sondern es akzeptiert eigentlich jeder total normal und es hilft ihr jeder und es sagt auch jeder,
75 wenn man es weiß, etwas gerne ein zweites Mal auch. Sonst sagt man halt ‚Horch doch mehr
76 zu‘, wenn es jemand nicht weiß. Aber so sagt es eigentlich jeder gerne ein zweites oder drittes
77 Mal, wenn sie etwas nicht versteht und da weiß es dann auch jeder.

78 F: Weiß es denn jeder aus der Klasse?

79 IP: Das glaube ich ... Ich sage jetzt einmal zwei Drittel sicher, aber alle glaube ich nicht, nein.
80 Aber ich fände es eigentlich gut, wenn man darüber reden würde. Vielleicht nicht gleich in
81 der Ersten am ersten Schultag, aber nach einer Zeit, ja.

82 F: Was würde sich deiner Meinung nach dann ändern?

83 IP: Vielleicht das Verständnis wenn sie nachfragt oder so, denn sonst ist man schon schnell
84 genervt, wenn man noch einmal nachfragt und noch einmal nachfragt. Sonst sagt man es sonst
85 schon gern ein zweites oder drittes Mal, weil man dann weiß, dass sie es vielleicht nicht
86 verstanden hat.

87 F: Konntest du das beobachten, dass sich das Verständnis bei manchen geändert hat, nachdem
88 sie es wussten?

89 IP: Ja.

90 F: Oder wie war das bei dir? Hat es dich vorher genervt, wenn du etwas wiederholen
91 musstest?

92 IP: Ja, teilweise schon, wenn ich gerade wegen irgendetwas genervt war. Jetzt denke ich mir:
93 Ja, ich sag es ihr gerne noch ein zweites Mal, wenn sie es nicht verstanden hat. Vielleicht hat
94 sich ein bisschen was geändert. Ja, schon ... Aber so (Pause) Von den Lehrern her wäre es
95 vielleicht auch nicht so schlecht, wenn es ein paar mehr wüssten, denn es wissen auch nicht
96 alle. Wenn sie hinten fragt – und sie hat ja doch ein leiseres Organ, sag ich, und sie sitzt ja in
97 der letzten Reihe, also, sie sitzt hinter mir – und dann sagt sie teilweise, dass sie es nicht
98 versteht und das bekommt der Lehrer auch nicht mit, dass er vielleicht ein bisschen mehr
99 Rücksicht auf sie nehmen sollte. Wenn sie irgendetwas sagt, dann bekommen sie das oft gar
100 nicht mit. Da sagen wir dann meistens wieder ‚Können Sie das noch einmal wiederholen(?)‘,

101 wenn sie hinten etwas fragt und der Lehrer sie nicht versteht. Ich und eigentlich meine beste
102 Freundin, wir sitzen eh vor ihr und dann sagen wir es meistens entweder ihr oder wir sagen es
103 dem Lehrer, damit er es noch einmal wiederholt.

104 F: Hast du ihr denn schon einmal nahe gelegt, dass sie es sagen sollte?

105 IP: Nein, wir sagen ihr ‚Sag’s lauter‘ Aber ... Ich weiß nicht. Ich glaube sie will nicht, dass
106 sie das dann noch einmal sagt oder dass es auffällt, dass sie es nicht verstanden hat. Also
107 irgendwie kommt mir das so teilweise vor.

108 F: Sprecht ihr manchmal mit ihr über die Hörbeeinträchtigung?

109 IP: Ich glaube einmal habe ich sie darauf angesprochen und da ist sie eher ausgewichen. Das
110 war ziemlich am Anfang, glaube ich. Weil jetzt auch, wo sie diese Kieferoperation hatte, da
111 hat sie gleich darüber geredet und das hat mich irgendwie verwundert. Ich weiß nicht. Da hat
112 sie gleich erzählt wie das war und warum und dass das und das und das war ... Das hat sie
113 eigentlich gleich erzählt, aber darüber, dass sie so schlecht hört, darüber hat sie nie so geredet.

114 F: Merkst du bestimmte Umstände, wo sie öfter nachfragt?

115 IP: Ja, wenn es in der Klasse lauter ist. Man redet vielleicht nicht direkt zu ihr, sondern
116 vielleicht ein bisschen abgewandt oder schnell, dann fragt sie meistens schon nach. Also man
117 muss schon direkt zu ihr und nicht zu leise sprechen. Wenn man flüstert, dann hört sie es
118 meistens auch nicht. Wenn man zurück flüstert, dann hört sie es nicht. Also wenn man neben
119 ihr sitzt und flüstert, dann hört sie das auch schlechter. Also das Flüstern an sich hört sie,
120 glaube ich, nicht so gut, aber wenn man normal mit ihr redet, wenn man so von Angesicht zu
121 Angesicht redet, dann versteht sie es eigentlich total super. Sonst merkt man es eigentlich
122 überhaupt nicht.

123 F: Du hast dich auch nie unwohl gefühlt, wenn du mit ihr gesprochen hast oder wenn du noch
124 einmal etwas wiederholen musstest?

125 IP: Nein, gar nicht.

126 F: Um nochmals zurück zum Klassenklima zu kommen: Gibt es etwas, was sich für den Rest
127 der Schulzeit hier noch ändern sollte? Hast du irgendwelche Wünsche?

128 IP: Ja, dass sie vielleicht noch eine Spur hilfsbereiter und verständnisvoller sind, weil ich jetzt
129 nicht die beste Schülerin bin. (lachen) Ja, aber es ist immer so. Da sagen die Besseren oder
130 der bessere Mittelstand, sag ich einmal, der nicht so oft negative Noten hat, ‚Die Schularbeit
131 habe ich jetzt sicher versaut‘ und dann bekommen sie sie zurück und haben wieder einen
132 Dreier oder Zweier. Das ist halt teilweise ein bisschen ... Ich weiß nicht, weil sie sich
133 irgendwie mit den schlechteren gleichsetzen. Wenn die dann sagen ‚Mir ist es nicht so gut
134 gegangen‘, dann machen sie so, als wären sie so arm, weil sie das auch irgendwie nicht

135 konnten. Da ist es dann immer komisch, wenn sie sie zurückbekommen: ‚Ich hab eh einen
136 Dreier. Was hast du(?)‘ ‚Ja ich hab’s versaut‘. Ja, das ist irgendwie ein bisschen ... Ja,
137 nervenaufreibend, sag ich einmal. Aber sonst(?)

138 F: Die Beziehungen in der Klasse

139 IP: Das ist ganz okay, ja.

140 F: Denkst du, dass du auch nach der Schule noch Kontakt zu deinen MitschülerInnen haben
141 wirst?

142 IP: Ja, denk ich schon.

143 F: Weißt du denn schon, was du nach der Schule machen möchtest?

144 IP: Ja, so ungefähr. Also, ich möchte einmal ein Jahr ins Ausland gehen und sonst hab ich mir
145 überlegt, Englisch und Sport auf Lehramt zu studieren oder ich mache die Hotelfachschule
146 und gehe dann so in Richtung Leitung und so. Aber ich möchte vorher einmal ein Jahr weg.
147 Aber mal schauen. Jetzt mach ich einmal Matura und dann mach ich einmal nichts (lachen)
148 und dann überlege ich weiteres.

149 F: Gut. Meinerseits war es das. Vielleicht möchtest du mir noch etwas sagen? Ist dir noch
150 etwas eingefallen oder hast du noch eine Frage an mich? Ich habe ja jetzt erst erfahren, dass
151 so wenige Leute an der Schule von der Hörbeeinträchtigung von C Bescheid wissen.

152 IP: Nein, so richtig darüber gesprochen hat sie eigentlich nie und ich habe auch bisher
153 gefunden, dass sie eher abblockt, wenn man mit ihr darüber redet. Ich glaube, dass ihr das
154 eher unangenehm ist. Aber es versteht auch eigentlich jeder, weil als sie das von der
155 Kieferoperation erzählt hat, hat jeder gleich gesagt ‚Du bist so arm und tut es recht weh(?)‘
156 und da haben auch gleich alle mitgefühlt. Aber darüber, dass sie schlechter hört, darüber hat
157 sie nie richtig geredet und so auch niemand mit ihr ... Ja, vielleicht ist es ihr irgendwie
158 unangenehm, wenn man sie etwas fragen möchte. Das weiß ich dann nicht. Man merkt
159 eigentlich nicht wirklich etwas. Wenn man es nicht weiß, dann merkt man es eigentlich gar
160 nicht.

161 ...

Interviewprotokoll und Zusatznotizen

Vor und nach den Befragungen der SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen wurde Folgendes notiert:

Schülerin A1¹:

19 Jahre alt, mittelgradig sensoneural, 2 HdO, Feststellung: Kindergarten

Spenderherz und weitere körperliche Beeinträchtigungen

Beim Sprechen ist ein leichter Sprachfehler zu hören; spricht eher leise und ruhig.

Schülerin wirkte während des Gespräches sehr selbstsicher und offen und meinte, dass sie schon oft ihre Lebensgeschichte erzählen musste und daher Interviewsituationen gewohnt sei.

Nach der Aufzeichnung der Befragung teilte mir die Schülerin des Weiteren mit, dass sie bei Verständnisschwierigkeiten das Lippenlesen versucht.

Für das Interview wurde keine Räumlichkeit zur Verfügung gestellt. Das Gespräch wurde daher am Gang der Schule aufgenommen. Nachdem aber zum Zeitpunkt des Interviews Unterricht war, gab es keine Störungen.

Schülerin A2:

Klassensprecherin

Die Befragung wurde ebenfalls am Gang der Schule durchgeführt, fiel jedoch gegen Ende hin in die Pause hinein, weshalb letztlich das Interview wegen der läutenden Schulglocke und wegen der vorbeigehenden SchülerInnen und LehrerInnen gestört und am Ende sogar abgebrochen wurde. Nach Abbruch erzählte mir aber die Schülerin wiederholt, dass sie den Umgang von P mit ihrer Situation bewundere, es aber trotzdem manche in der Klasse gibt, die damit nicht umgehen können und folglich auch wenig Kontakt zwischen P und diesen Personen bestünde. Trotzdem wird P heute von allen MitschülerInnen akzeptiert.

¹ Die SchülerInnen werden anonym ausgewiesen.

Schülerin B1:

17 Jahre alt, mittelgradig sensoneural, 2 HdO, Feststellung: Klassenlehrer

Im Vorhinein teilte mir die Mutter per Telefon mit, dass es etliche Probleme gäbe und sie froh sei, dass sich endlich jemand mit dem Thema auseinandersetzt. Die Schülerin wich jedoch während des Interviews einigen Fragen sofort aus (z.B. Schwierigkeiten in der vorigen Schule, etc.) beziehungsweise beantwortete sie oft nur sehr kurz. Nach der Aussage der Mutter trat ich mit einer gewissen Erwartung an die Befragung heran, allerdings meinte die Schülerin lediglich, dass es ihr gut gehe, sie sich in der Klasse wohlfühle und es daher keine Probleme gäbe. Nach Beendigung der Aufzeichnung und bei nochmaligem Nachfragen machte sie nach wie vor kein Anzeichen, als wollte sie noch etwas sagen. Sie wirkte während dem Gespräch schüchtern und etwas zurückgezogen.

Die Schülerin hat HdO-Geräte immer eingeschaltet.

Das Interview wurde am Gang der Schule aufgenommen. Der Geräuschpegel war demnach sehr hoch und auch störend, zumal ständig Leute vorbeigingen und keine Ruhe war, was die Interviewsituation zusätzlich schwierig machte.

Schüler B2:

Klassensprecher

Schüler wirkte offen und lustig. Er betonte mehrfach, dass er sich in der Klasse sehr wohl fühle. Im Nachgespräch meinte er abermals, dass V gut integriert sei und ihre Hörbeeinträchtigung in der Klasse absolut keine Rolle spiele.

Auch hier wurde die Befragung durch Hintergrundgeräusche und Lärm wiederholt gestört.

Schüler C1:

13 Jahre alt; mittelgradig sensoneural; 2 HdO; Feststellung: Kindergarten

Beim Sprechen konnte ein leichter Sprachfehler festgestellt werden. Der Schüler wirkte auf mich ruhig aber offen. Für die Durchführung der Befragung wurde mir in der Schule ein eigener Raum zur Verfügung gestellt, weshalb das Gespräch in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden konnte.

Schülerin C2:

Ehemalige Klassensprecherin

Nachdem kurz vor der Befragung eine neue Klassensprecherin gewählt worden war, die allerdings überdies ganz neu in die Klasse gekommen ist, da sie die Schulstufe wiederholen muss und sie somit ihre MitschülerInnen zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht gut kannte, wurde die ehemalige Klassensprecherin befragt. Sie wirkte während dem Gespräch stets aufmerksam, offen und ehrlich.

Schülerin D1:

10 Jahre alt, gehörlos sensoneural, 2 CI, Feststellung: Institut für Sinnes- und Sprachneurologie

Die Schülerin wirkte anfangs etwas schüchtern. Zum Gespräch nahm sie ihre FM-Anlage mit, die jedoch während des Interviews nicht benutzt wurde, da erstens ein eigener Raum zur Durchführung der Befragung zur Verfügung gestellt wurde und die Schülerin zweitens sagte, dass sie mich auch ohne Gerät gut verstehen würde und sie die FM-Anlage in dieser Situation nicht bräuchte. Diese Hörhilfe wird während des Unterrichts von den LehrerInnen genutzt. Prinzipiell machte sie den Eindruck, als gehöre der Umgang mit der FM-Anlage und mit dem CI zu ihrem Alltag.

Das Interview fand ca. zwei Monate nach Schulbeginn statt. Aus diesem Grund kannten sich die SchülerInnen in der Klasse zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht sehr gut. Die Schülerin meinte aber bereits vor der Aufzeichnung des Gespräches, dass sie sich in der Klasse bisher sehr wohl fühle.

Schüler D2:

Klassensprecher

Er betonte wiederkehrend, dass die Klasse in dieser Zusammensetzung erst seit Kurzem besteht, weshalb es ihm bei manchen Fragen schwer falle, sie zu beantworten. Prinzipiell meinte er bereits im Vorhinein, dass auch er sich in der Klasse bisher sehr wohl fühle. Der Klassensprecher wirkte während der Befragung stets offen. Es fiel jedoch auf, dass gegen Ende des Gespräches hin die Konzentration etwas nachließ.

Schülerin E1:

17 Jahre alt, mittelgradig sensoneural, 2 HdO, Feststellung: Sprachheillehrer

Vor der Befragung wussten viele SchülerInnen, aber auch LehrerInnen sowie selbst der Direktor der Schule nicht über die Hörbeeinträchtigung Bescheid. Nach Angaben der Klassenlehrerin wollte die Schülerin bisher nicht, dass jemand davon weiß. Zuvor fand jedoch ein telefonisches Gespräch mit der Mutter sowie mit der Schülerin selbst statt, bei dem mir nicht mitgeteilt wurde, dass die Schule bisher kaum über ihre Situation benachrichtigt wurde. Überdies meinte die Schülerin damals, dass es für sie kein Problem sei, mit ihr und mit der Klassensprecherin über die Hörbeeinträchtigung zu sprechen. Trotzdem teilte sie mir im Vorhinein mit, dass sie sich mit der Klassensprecherin nicht so gut verstehen würde.

Nachdem ich mich mit meinem Vorhaben bei der Schule gemeldet hatte, sprach sie – nach Angaben der Klassenlehrerin – plötzlich mit ein paar Leuten über die Hörbeeinträchtigung und schien demnach stolz darauf zu sein, dass sie befragt wird.

Während des Gespräches wirkte sie offen, war zum Teil jedoch schwer verständlich, da sie wenige Tage zuvor eine Kieferoperation hatte.

Schülerin E2:

Klassensprecherin

Sie wirkte während des Gespräches offen. Machte mir gegenüber nicht den Eindruck, als würde sie sich nicht mit C verstehen, was C selbst jedoch zuvor betont hatte. Die Klassensprecherin meinte ebenso nach der Aufzeichnung, dass sie einfach nicht verstehe, warum C bisher nicht offen über die Hörbeeinträchtigung gesprochen hat.

Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|--|---|
| A1 | 1 | Am wohlsten in einer anderen Schule gefühlt | Weniger Wohlbefinden als vorher | K 1 Weniger Wohlbefinden, obwohl Besserung wegen Vertrautheit |
| A1 | 6 | Jetzt ist es gut, weil man LehrerInnen und MitschülerInnen kennt | Zufriedenheit wegen Vertrautheit | |
| A1 | 1 | Wenn ich etwas will, dann bekomme ich es auch | Durchsetzungskraft | K 2 Durchsetzungsvermögen und Selbstständigkeit |
| A1 | 2 | Wenn ich etwas will, dann mache ich das selbst | Selbstständigkeit | |
| A1 | 6 | Weiß die anderen dazubringen, dass sie mich doch mitmachen lassen | Beeinflussung, um akzeptiert zu werden | |
| A1 | 7 | Muss auf mich selbst aufpassen und schauen, dass ich überall mitkomme | Selbstständigkeit | |
| A1 | 1 | MitschülerInnen können Problematik gut verbergen | Verbergen der Problematik | K 3 Umgang mit Situation: - Akzeptanz - Zufriedenheit - Anpassung - Keine Erwartungen weil Beziehungen nicht erzwungen werden können und der Zustand nicht zu ändern ist |
| A1 | 2 | Habe akzeptiert, dass es nicht anders geht | Akzeptanz der Situation | |
| A1 | 2 | Das ist nicht einfach, aber ich kann es nicht ändern | Änderung aussichtslos | |

| | | | | |
|----|---|---|--|---|
| A1 | 2 | Kann MitschülerInnen nicht zu mehr Kontakt zwingen | Kontakt ist nicht erzwingbar | MitschülerInnen verbergen die Problematik und akzeptieren Anwesenheit |
| A1 | 6 | Sie haben akzeptiert, dass ich da bin und da bleiben werde | Akzeptanz der Anwesenheit | |
| A1 | 6 | So wie es jetzt ist, ist es angenehm | Zufrieden mit Situation | |
| A1 | 6 | Bin zufrieden mit dem | Zufrieden mit Situation | |
| A1 | 7 | Musste mich an sie anpassen, da ich anders war | Anpassung | |
| A1 | 7 | Kann nicht erwarten, dass sie mich umarmen und küssen | Keine Erwartungen auf Zuneigung | |
| A1 | 4 | Kommuniziere normal | Keine abweichende Kommunikationsform | K 4 Keine Einschränkungen durch Hörbeeinträchtigung, weil: - Keine Abweichung in der Kommunikationsform - Kein Sonderstatus - Keine Kommunikationsprobleme in ruhigen Räumen |
| A1 | 5 | Kommuniziere wie die anderen, weil sie die Gebärdensprache nicht können | Keine abweichende Kommunikationsform | |
| A1 | 5 | Nie bei den Hörbeeinträchtigten dabei, sondern bei den 'Normalen' | Kein Sonderstatus | |
| A1 | 8 | In einem ruhigen Raum habe ich überhaupt keine Probleme damit | Keine Kommunikationsprobleme in ruhiger Räumlichkeit | |
| A1 | 4 | Wenn eine größere Gruppe zusammen ist, dann ist es schwieriger | Große Gruppen erschweren Kommunikation | K 5 Einschränkungen, weil: - Kommunikationsprobleme in großen Gruppen |

| | | | | |
|----|---|--|---------------------------------------|--|
| A1 | 4 | KlassenkameradInnen vergessen immer wieder, Rücksicht zu nehmen | Vergessen auf Rücksichtnahme | und auf der Straße - Vergessen auf Rücksichtnahme - Doppelte Belastung |
| A1 | 6 | Muss doppelt so viel machen wie die anderen | Doppelte Belastung | |
| A1 | 8 | Wenn es so laut ist, wie auf der Straße, dann ist es schwierig | Kommunikationsprobleme auf der Straße | |
| A1 | 6 | Keine Förderkurse, obwohl ich mich in manchen Fächern schwer tue | Ablehnung des Förderkurses | K 6 Keine Sonderbehandlung erwünscht z.B. Ablehnung des Förderkurses |
| A1 | 7 | Sollen mich behandeln, wie normale Menschen ohne Beeinträchtigungen | Keine Sonderbehandlung | |
| A1 | 7 | Habe neben der Hörbeeinträchtigung auch noch andere Beeinträchtigungen | Weitere Beeinträchtigungen | K 7 Neben Hörbeeinträchtigung weitere Beeinträchtigungen |
| A1 | 8 | Wollte keine Freunde in der Schule | Kein Verlangen nach Freundschaften | K 8 Kein Verlangen nach Freundschaften, weil charakterliche Differenzen |
| A1 | 8 | Da ist keine dabei, die meinem Charakter entspricht | Charakterliche Differenzen | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|----------------------|---|
| A1 | 1 | MitschülerInnen wissen nicht, wie man mit mir umgeht | Unkenntnis im Umgang | K 9 Schwierigkeiten im Umgang miteinander und |

| | | | | |
|----|---|--|------------------------------------|---|
| A1 | 1 | MitschülerInnen können nur in der Schule mit mir umgehen | Beschränkte Kenntnisse über Umgang | Distanz wegen: <ul style="list-style-type: none"> - Unkenntnis und Unerfahrenheit - Beschränkung auf Schule - Wenig Rücksicht - Unterstellung der Bevormundung - Keine freiwillige Hilfe |
| A1 | 1 | Da ist ein Abstand | Distanz | |
| A1 | 2 | Glauben, dass ich bevorzugt werde und hinterfragen Rücksichtnahme | Unterstellung der Bevormundung | |
| A1 | 3 | Leute, die das ernst genommen haben, und anderen war es total egal | Rücksicht vs. Gleichgültigkeit | |
| A1 | 3 | Sind hilfsbereit, meiden mich aber bei den Kontakten | Hilfsbereitschaft, aber Distanz | |
| A1 | 7 | Helfen nicht freiwillig, sondern man muss sie auffordern | Kein freiwillige Hilfe | |
| A1 | 1 | MitschülerInnen lassen mich mitmachen | Kein direkter Ausschluss | |
| A1 | 2 | Werde nicht direkt ausgeschlossen | Kein direkter Ausschluss | |
| A1 | 3 | Werde von ihnen nicht wirklich ausgeschlossen | Kein direkter Ausschluss | |
| A1 | 5 | Bekomme die Hilfe, die ich brauche | Hilfsbereitschaft, wenn gebraucht | K 10 Kein direkter Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, gegebenenfalls Hilfsbereitschaft und Versuch des Einbezugs |
| A1 | 7 | Haben versucht, mich einzubinden | Versuch des Einbezugs | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| A1 | 7 | Gingen auf Distanz, ließen mich aber nicht allein | Distanz, aber kein direkter Ausschluss | K 11 Keine gute Klassengemeinschaft: - Freundschaften vs. AußenseiterInnen - Konstante, geschlossene Gruppierungen - Streit |
| A1 | 1 | Haben in der Klasse allgemein keine gute Klassengemeinschaft | Keine gute Klassengemeinschaft | |
| A1 | 2 | Ab der zweiten Klasse entstanden Freundschaften und Außenseiterrollen | Freundschaften vs. AußenseiterInnen | |
| A1 | 3 | Es gibt vier Gruppen, die miteinander streiten | Zerstrittene Gruppierungen | |
| A1 | 4 | Es bildeten sich Gruppen zwischen denen, die sich bereits vorher kannten | Kontakt nur zwischen bereits bestehenden Bekanntschaften | |
| A1 | 4 | In Gruppen kommt man nicht hinein | Ausschluss | |
| A1 | 4 | Gruppen wurden kleiner, bestehen aber weiter | Kleine konstante Gruppierungen | K 12 Auswahl der Kontaktpersonen und Ausweichen vor Problemen der anderen |
| A1 | 1 | Weiß, an welche Leute ich mich wenden muss und an welche nicht | Auswahl der Kontaktpersonen | |
| A1 | 4 | Haben eigene Probleme, in die ich mich nicht einmische | Ausweichen von Problemen der anderen | |
| A1 | 1 | Außerhalb der Schule keine Kontakte | Kontakt nur in Schule | K 13 Unterschied der Art des Miteinanders zwischen Schule und privat: - Kontakt zu MitschülerInnen nur in der Schule - (Wenige) Freunde nur außerhalb der Schule |
| A1 | 1 | Habe nur eine einzige Freundin | Nur eine Freundin | |

| | | | | |
|----|---|--|---|---|
| A1 | 2 | Sobald wir aus der Schule hinausgehen, bricht der Kontakt ab | Kontakt nur in Schule | <ul style="list-style-type: none"> - Außerhalb der Schule Ignoranz - Gegenseitige Hilfe nur in schulisch-bedingten Bereichen |
| A1 | 2 | Außerhalb der Schule werde ich meistens ignoriert | Ignoranz außerhalb der Schule | |
| A1 | 2 | Mit Sitznachbarin nur im Kontakt, wenn es um die Schule geht | Kontakt mit Sitznachbarin nur in Schule | |
| A1 | 3 | Nur Freunde außerhalb der Schule akzeptieren mich | Freunde nur außerhalb der Schule | |
| A1 | 8 | Schreiben meine Hausübung ab und ich bekomme Gegenleistung | Gegenseitige Hilfe in schulisch-bedingten Bereichen | |
| A1 | 7 | Nach der Schule wird eher kein Kontakt mehr sein | Zukünftig eher kein Kontakt | |
| A1 | 2 | Mitschülerin sitzt seit der dritten Klasse neben mir | Konstante Sitznachbarin | |
| A1 | 5 | Sitznachbarin geht mit der Situation selbstverständlich um | Guter Umgang mit Situation | |
| A1 | 5 | Arbeite mit meiner Sitznachbarin zusammen | Zusammenarbeit mit Sitznachbarin | |
| A1 | 3 | Komme mit Parallelklasse besser zurecht | Besserer Kontakt zur Parallelklasse | K 14 Zukünftig eher kein Kontakt K 15 Konstante Sitznachbarin kann mit Situation umgehen, daher: Zusammenarbeit K 16 Besserer Kontakt zur Parallelklasse, weil mehr Offenheit |
| A1 | 4 | Parallelklasse ist mir gegenüber offener | Mehr Offenheit | |

| | | | | |
|----|---|--|---------------------------|--|
| A1 | 6 | Im Laufe der Jahre haben sie mich akzeptiert | Wachsende Akzeptanz | K 17 Veränderungen über die Jahre hinweg - Wachsende Akzeptanz - Kameradschaft |
| A1 | 8 | Im Laufe der Jahre entstand eine Kameradschaft | Entstandene Kameradschaft | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|---|--|
| A1 | 1 | Seit viereinhalb Jahren in der Schule | Viereinhalb Jahre in der Schule | K 18 Von Anfang an in der Klasse Vorher ein Schulwechsel wegen Ausschluss und wegen Problemen mit Klassenvorstand |
| A1 | 1 | Zuvor ein Schulwechsel, wegen Ausschluss aus der Gemeinschaft | Zuvor Schulwechsel wegen Ausschluss | |
| A1 | 6 | Schulwechsel, weil Klassenvorstand nicht mit mir umgehen konnte | Zuvor Schulwechsel wegen Klassenvorstand | |
| A1 | 1 | Schulbesuch, weil ich diese machen will | Schulbesuch wegen Ausbildungsangebot | K 19 Schulbesuch wegen Ausbildungsangebot |
| A1 | 2 | Am Anfang waren wir 35 Leute in der Klasse | Anfangs 35 SchülerInnen | K 20 Bedingungen zu Schulbeginn: - 35 SchülerInnen - Chaos - Gespräch über Beeinträchtigungen - Bestehende Bekanntschaften |
| A1 | 2 | Es war ein wirkliches Durcheinander | Anfangs Chaos | |

| | | | | |
|----|---|--|---|--|
| A1 | 3 | Am Anfang hatten wir ein geleitetes Gespräch über meine Situation | Geleitetes Gespräch über Beeinträchtigungen | K 21 Räumliche Trennung von Freundin K 22 Hörhilfen nur im Unterricht wichtig, weil ruhige Klasse |
| A1 | 4 | Es kannten sich viele von der Volks- und Hauptschule | Bekanntschaften aus Volks- und Hauptschule | |
| A1 | 3 | Freundin besucht eine andere Schule | Räumliche Trennung von Freundin | |
| A1 | 4 | Hörgerät nur wegen der LehrerInnen | Hörhilfen wegen Lehrkräfte | |
| A1 | 4 | Ohne Hörgerät könnte ich keine Fremdsprachen lernen | Hörhilfen für Fremdsprachen obligat | |
| A1 | 8 | Es ist eine ziemlich ruhige Klasse | Ruhige Klasse | |
| A1 | 5 | LehrerInnen wollen, dass ich rede anstatt die Gebärdensprache zu verwenden | Forderung des Redens statt Gebärden | K 23 Forderung der LehrerInnen zu reden statt Gebärden zu verwenden |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|--------------------------------|---|
| A2 | 1 | Als wir von Hörbeeinträchtigung gehört haben, waren wir betroffen | Anfangs Betroffenheit | K 1 Reaktion der Klasse auf Situation: - Betroffenheit - Beeindruckung |
| A2 | 3 | Von ihrer Geschichte ziemlich betroffen | Betroffenheit | |
| A2 | 3 | Beeindruckend, wie sie damit umgeht | Beeindruckung | |
| A2 | 1 | Man muss sie laut ansprechen, damit sie es hört | Lautes Sprechen | K 2 Änderung bei Kommunikation: lautes Sprechen |
| A2 | 1 | Ich habe in der Kommunikation kein Problem gehabt | Kommunikation problemlos | K 3 Kommunikation wird als problemlos empfunden; hat keine Scheu nachzufragen |
| A2 | 2 | Hat keine Scheu zu fragen | Keine Scheu | |
| A2 | 2 | Machte bei Mitternachtseinlage mit | Mitwirken in der Klasse | K 4 Mitwirken in der Klasse |
| A2 | 2 | Darf zur Maturareise nicht mitfahren | Keine Teilnahme an Maturareise | K 5 Persönlicher Rückschlag: keine Teilnahme an Maturareise |
| A2 | 2 | Rückschlag, weil sie mitfahren wollte | Persönlicher Rückschlag | |
| A2 | 3 | Zusätzliche Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel ein Spenderherz | Weitere Beeinträchtigungen | K 6 Neben Hörbeeinträchtigung weitere Beeinträchtigungen |

| | | | | |
|----|---|--|--------------------------|------------------------------|
| A2 | 3 | Nimmt Situation nicht locker, wird damit aber fertig | Klarkommen mit Situation | K 7 Klarkommen mit Situation |
|----|---|--|--------------------------|------------------------------|

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|--|--|
| A2 | 1 | Anfangs haben wir uns alle ängstlich angeschaut | Anfangs Ängstlichkeit | K 8 Erste Kontaktaufnahme war schwierig wegen Ängstlichkeit |
| A2 | 1 | Erste Kontaktaufnahme in der Klasse war schwierig | Schwierige Kontaktaufnahme | |
| A2 | 2 | Wir sind nie zusammengewachsen, weil es unterschiedliche Gruppen gibt | Gruppen verhindern Zusammenwachsen | K 9 Keine gute Klassengemeinschaft: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppen verhindern Zusammenwachsen - Scheitern einer Gemeinschaft - Kein Kontakt - Parallelklasse hat bessere Klassengemeinschaft Obwohl nun: Besserung der sozialen Integration und Klassengemeinschaft |
| A2 | 3 | Projekt zur Herstellung einer Klassengemeinschaft scheiterte | Scheitern einer Gemeinschaft | |
| A2 | 3 | In der Klasse sagen wir nichts, tun nichts und reden nicht | Kein Kontakt | |
| A2 | 3 | Parallelklasse hat bessere Klassengemeinschaft | Vergleich mit Parallelklasse | |
| A2 | 1 | Integration ist heute besser | Besserung der sozialen Integration | |
| A2 | 2 | Besserung, aber keine gute Klassengemeinschaft | Besserung, aber keine gute Klassengemeinschaft | |

| | | | | |
|----|---|---|------------------------------------|---|
| A2 | 4 | Am Anfang war sie alleine, aber das hat sich gebessert | Besserung der sozialen Integration | K 10 Scheu verhindert Kontakt und Kommunikation, obwohl Akzeptanz besteht |
| A2 | 1 | Integration war schwierig, weil sich keiner etwas zu ihr sagen traute | Scheu verhindert Kommunikation | |
| A2 | 3 | Einige wissen nicht, was sie zu ihr sagen sollen | Scheu verhindert Kommunikation | |
| A2 | 4 | Sie wird akzeptiert, aber es ist eine Scheu ihr gegenüber spürbar | Akzeptanz vs. Scheu | |
| A2 | 2 | Kein Kontakt in der Freizeit | Kein außerschulischer Kontakt | K 11 Kein außerschulischer/unstabiler Kontakt |
| A2 | 4 | Keine Ahnung, ob nach der Schule noch Kontakt mit ihr besteht | Unstabiler Kontakt | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|----------------------------------|--|
| A2 | 2 | In der ersten Klasse waren wir 36 und in der zweiten 18 Leute | Schneller Rückgang Klassenzahl | K 12 Schneller Rückgang der Klassenzahl K 13 Klassenvorstand - Aufklärung über Situation - Versuch, die Gemeinschaft zu bessern |
| A2 | 1 | Klassenvorstand erzählte von der Hörbeeinträchtigung | Aufklärung durch Klassenvorstand | |
| A2 | 1 | Klassenvorstand machte auf Schwierigkeiten mit ihr aufmerksam | Aufklärung der Situation | |

| | | | | |
|----|---|--|--------------------------------------|---|
| A2 | 3 | Versuch, durch Projekte die Klassengemeinschaft zu bessern | Versuch, die Gemeinschaft zu bessern | K 14 Änderung der Sitzordnung K 15 Ruhige Klasse |
| A2 | 1 | Änderung der Sitzordnung, damit sie jedem ins Gesicht schauen kann | Änderung der Sitzordnung | |
| A2 | 2 | Durch Weggang von SchülerInnen wurde die Klasse ruhiger | Ruhige Klasse | |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|---|---|
| B1 | 1 | Erster Tag war ungewohnt, weil sich schon alle kannten | Gefühl des Fremdseins | K 1 Anfangs: - Gefühl des Fremdseins, weil Neuankömmling - Guter Eindruck |
| B1 | 1 | MitschülerInnen machten einen ganz netten Eindruck | Guter Eindruck | |
| B1 | 1 | Gehe nicht offen auf Leute zu | Wenig Offenheit | |
| B1 | 1 | Es haben dann doch ein paar Leute mit mir gesprochen | Kontaktaufnahme durch MitschülerInnen | K 2 Wenig Offenheit, daher Kontaktaufnahme durch MitschülerInnen |
| B1 | 1 | Hörbeeinträchtigung war und ist kein Thema in der Klasse | Hörbeeinträchtigung kein Thema | |
| B1 | 2 | Es gibt keine Kommunikationsprobleme | Keine Kommunikationsprobleme | |
| B1 | 3 | MitschülerInnen haben keine Kommunikationsprobleme | Keine Kommunikationsprobleme | K 3 Hörbeeinträchtigung ist kein Thema, weil keine Kommunikationsprobleme |
| B1 | 2 | Hin und wieder muss ich nachfragen | Nachfragen | |
| B1 | 3 | Wenn jemand sehr leise spricht, verstehe ich ihn schwer | Leises Sprechen | |
| B1 | 1 | Trage Hörgerät immer, außer beim Schlafen und wasserdicht ist es nicht | Ständiges Tragen der Hörhilfen | K 5 Ständiges Tragen der Hörhilfen |

| | | | | |
|----|---|--|---------------------------------|---|
| B1 | 2 | Bin zufrieden über Schulwechsel | Zufriedenheit über Schulwechsel | K 6 Zufriedenheit - Über Schulwechsel - Über Situation - Kein Unwohlfühlen |
| B1 | 3 | Es passt alles so, wie es ist | Zufriedenheit über Situation | |
| B1 | 3 | Fühl mich bezogen auf Hörbeeinträchtigung nicht unwohl | Kein Unwohlfühlen | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|--|---|
| B1 | 2 | Ziemlich gute Klassengemeinschaft | Gute Klassengemeinschaft | K 7 Gute Klassengemeinschaft: - Keine Probleme - Besserung |
| B1 | 2 | Haben keine Probleme | Keine Probleme | |
| B1 | 2 | Klassengemeinschaft wurde über die Jahre besser | Besserung der Klassengemeinschaft | |
| B1 | 2 | Klassengemeinschaft war anfangs nicht so gut | Besserung der Klassengemeinschaft | |
| B1 | 2 | Kontakt herrscht auch außerhalb der Schule | Außerschulischer Kontakt | K 8 Außerschulischer Kontakt |
| B1 | 2 | Kann vorige Klassengemeinschaft nicht beschreiben | Keine Beschreibung der vorigen Klassengemeinschaft | K 9 Keine Probleme mit voriger Klasse, aber Beschreibung der Gemeinschaft nicht möglich |

| | | | | |
|----|---|--|-----------------------------------|---------------------|
| B1 | 2 | Mit der Klasse selbst gab es vorher keine Probleme | Mit voriger Klasse keine Probleme | K 10 Rücksichtnahme |
| B1 | 3 | Klasse nimmt Rücksicht | Rücksichtnahme | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|------------------------------------|---|
| B1 | 1 | Seit Jänner der ersten Schulstufe in der Klasse | Verspäteter Schuleintritt | K 11 Verspäteter Schuleintritt: Schulwechsel wegen familiären Bezug und wegen Schwierigkeiten |
| B1 | 1 | War vorher in einer anderen Schule | Schulwechsel | |
| B1 | 1 | Schulwechsel, weil Mutter dort unterrichtete | Schulwechsel wegen Familie | |
| B1 | 1 | Schulwechsel, weil es ein paar Schwierigkeiten gab | Schulwechsel wegen Schwierigkeiten | |
| B1 | 1 | Anfangs waren es zirka 25 SchülerInnen | Anfangs ca. 25 SchülerInnen | K 12 Anfangs 25 SchülerInnen |
| B1 | 1 | Habe vorher niemand gekannt | Keine Bekanntschaften | K 13 Im Gegensatz zur vorher besuchten Schule: keine bereits bestehenden Bekanntschaften |
| B1 | 2 | In der Schule vorher gab es Freundinnen, die ich schon kannte | Vorher bestehende Bekanntschaften | |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|---|--|
| B2 | 1 | Hat uns von Hörbeeinträchtigung erzählt | Erzählen von Hörbeeinträchtigung | K 1 Erzählte von Hörbeeinträchtigung K 2 Pfllegt außerschulische Kontakte K 3 Keine Kommunikationsprobleme und keine abweichende Kommunikationsform, daher: Hörbeeinträchtigung ist kein Thema |
| B2 | 2 | Sehe sie ab und zu beim Fortgehen | Außerschulische Kontakte | |
| B2 | 2 | Keine Probleme mit ihr zu kommunizieren | Keine Kommunikationsprobleme | |
| B2 | 2 | Rede mit ihr wie mit anderen auch | Keine abweichende Kommunikationsform | |
| B2 | 2 | Hat noch nie gesagt, dass sie mich nicht versteht | Keine Kommunikationsprobleme | |
| B2 | 3 | Hörbeeinträchtigung ist kein Thema bei uns | Hörbeeinträchtigung kein Thema | K 4 Besuch eines Förderkurses K 5 Allgemeine Zufriedenheit |
| B2 | 2 | Besucht alleine Französisch-Förderkurs | Besuch eines Förderkurses | |
| B2 | 3 | Wüsste keinen, der nicht gerne in die Schule geht | Allgemeine Zufriedenheit | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|-------------------------------------|---|
| B2 | 1 | Anfangs haben wir gleich gesprochen | Schnelle Kontaktaufnahme | K 6 Schnelle allgemeine Kontaktaufnahme in der Klasse, aber nicht mit ihr |
| B2 | 1 | Haben mit ihr nicht gleich Kontakt aufgenommen | Keine sofortige Kontaktaufnahme | |
| B2 | 1 | Kontakt entstand mit der Zeit | Langsame Kontaktaufnahme | |
| B2 | 1 | Keine Probleme, weil wir uns absprechen | Keine Probleme | K 7 Keine Probleme: werden ausgehandelt und besprochen |
| B2 | 2 | Probleme werden ausgehandelt | Aushandeln bei Problemen | |
| B2 | 2 | Noch nie große Probleme gehabt | Keine Probleme | |
| B2 | 1 | Klassengemeinschaft finde ich gut | Gute Klassengemeinschaft | K 8 Gute Klassengemeinschaft - Außerschulische Kontakte - Wachsende Klassengemeinschaft - Zusammenhalt |
| B2 | 2 | Haben Spaß zusammen und verstehen uns gut | Gute Klassengemeinschaft | |
| B2 | 2 | Gehen gemeinsam fort | Außerschulischer Kontakt | |
| B2 | 2 | Klassengemeinschaft wurde stärker | Wachsende Klassengemeinschaft | |
| B2 | 2 | Wir halten immer mehr zusammen | Zusammenhalt | |
| | | | | |

| | | | | |
|----|---|--|-----------------------------------|---|
| B2 | 3 | Verstehen uns alle sehr gut in der Klasse | Gute Klassengemeinschaft | K 9 Selbstbeschäftigung wegen Laptops K 10 Kein Ausschluss |
| B2 | 2 | Beschäftigen uns wegen der Laptops viel mit uns selbst | Selbstbeschäftigung wegen Laptops | |
| B2 | 2 | Sie wird nicht abgeschoben | Kein Ausschluss | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|---------------------------|--|
| B2 | 1 | Sie kam später dazu | Verspäteter Schuleintritt | K 11 Verspäteter Schuleintritt: Schulwechsel nach Schnuppern |
| B2 | 1 | War vorher einmal schnuppern | Zuvor schnuppern | |
| B2 | 1 | Sie wurde uns nicht vorgestellt | Kein Vorstellen | K 12 Kein Vorstellen und keine Information |
| B2 | 1 | Über Hörbeeinträchtigung wurde nichts gesagt | Keine Information | |
| B2 | 2 | Klasse arbeitet mit Laptops und ist daher ruhig | Ruhige Klasse mit Laptops | K 13 Ruhige Klasse mit Laptops |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|---|--|
| C1 | 1 | War am ersten Schultag etwas aufgeregt | Anfangs Aufregung | K 1 Anfangs Aufregung K 2 Keine Änderungen erwünscht, weil zufrieden |
| C1 | 1 | Bin gerne in der Klasse | Zufriedenheit | |
| C1 | 3 | Es passt alles so, wie es ist | Zufriedenheit | |
| C1 | 3 | Möchte nichts ändern | Keine Änderungen | |
| C1 | 4 | Möchte, dass es so bleibt und es keine weiteren Probleme gibt | Keine Änderungen | |
| C1 | 1 | Mich stört, wenn jemand laut ist | Lärm stört | K 3 Lärm stört, aber bereits gewohnt |
| C1 | 2 | Lärm in den Pausen bin ich gewohnt | Pausenlärm gewohnt | |
| C1 | 2 | Damit ich meine KlassenkollegInnen verstehe, trage ich Hörgeräte | Hörhilfen um zu Verstehen | K 4 Hörhilfen: <ul style="list-style-type: none"> - Um besser zu verstehen - Keine Kommunikationsprobleme - Gewohnheit - Tragen von ausgeschalteten Hörhilfen erschwert Kommunikation |
| C1 | 2 | Wegen Hörgeräte gibt es in der Kommunikation keine Probleme | Keine Kommunikationsprobleme | |
| C1 | 3 | Wenn ich ausgeschaltete Hörgeräte drinnen lasse, höre ich fast nichts | Erschwernis bei ausgeschalteten Hörhilfen | |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| C1 | 3 | Hörgeräte bin ich gewohnt | Gewohnheit | K 5 Hörbeeinträchtigung kein Thema: stört niemanden K 6 Stabile Kommunikationsart |
| C1 | 3 | Mit der FM-Anlage höre ich einfach besser | Hörhilfen um besser zu Verstehen | |
| C1 | 2 | Noch nie gespürt, dass Hörbeeinträchtigung andere stört | Hörbeeinträchtigung kein Thema | |
| C1 | 3 | Art zu kommunizieren musste ich nicht ändern | Stabile Kommunikationsart | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|-------------------------------------|--|
| C1 | 1 | Anfangs gab es keine Probleme | Keine Probleme | K 7 Erstes Zusammentreffen <ul style="list-style-type: none"> - Problemlos - Unbekannt und Fremdsein K 8 Art des Miteinanders positiv, weil: <ul style="list-style-type: none"> - Gute Beziehungen - Keine Probleme im Kontakt - Gegenseitige Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit |
| C1 | 1 | Am Anfang waren mir die anderen fremd und unbekannt | Unbekannt und Fremdsein | |
| C1 | 1 | Haben uns alle gut verstanden | Gute Beziehungen | |
| C1 | 1 | Seit der zweiten Klasse kennen wir uns gut und seither läuft alles gut | Wachsende gute Beziehung | |
| C1 | 1 | Keine Schwierigkeiten, die anderen kennenzulernen | Problemlose Kontaktaufnahme | |

| | | | | |
|----|---|---|--|---|
| C1 | 1 | Mag an den anderen, dass sie nicht lästig sind und helfen | Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft | |
| C1 | 1 | Helfe ihnen auch manchmal | Hilfsbereitschaft | |
| C1 | 1 | Es gibt keine Probleme | Keine Probleme | |
| C1 | 1 | Helfen uns gegenseitig, wenn sich zum Beispiel jemand nicht auskennt | Gegenseitige Hilfsbereitschaft | |
| C1 | 1 | Die MitschülerInnen, die mich störten sind, schon weggegangen | Keine Probleme mehr mit MitschülerInnen | |
| C1 | 2 | Treffe die anderen auch in der Freizeit | Außerschulischer Kontakt | K 9 Außerschulischer Kontakt |
| C1 | 2 | Es gibt ein paar Leute, mit denen ich weniger Kontakt habe | Selten weniger Kontakt | K 10 Gruppierungen, die zusammenhalten und stetig zusammenwachsen |
| C1 | 2 | Es gibt mehrere kleine Gruppen, wie ein Volk mit mehreren kleinen Orten | Zusammenhaltende Gruppierungen | |
| C1 | 2 | Die Gruppen helfen zusammen | Zusammenhaltende Gruppierungen | |
| C1 | 2 | Sind mehr zusammengewachsen und haben mehr von einander erfahren | Wachsende Gemeinschaft | |
| C1 | 2 | Jetzt kennen wir einander und deshalb verstehen wir uns besser | Wachsende Gemeinschaft | |
| C1 | 3 | Hab das Gefühl, dass nach der Schule Kontakt bestehen bleibt | Beständiger Kontakt | K 11 Beständiger Kontakt zu MitschülerInnen |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|-------------------------------------|---|
| C1 | 1 | Das dritte Jahr in der Klasse | Seit drei Jahren in der Klasse | K 12 Von Anfang an in der Klasse; bereits zwei bestehende Bekanntschaften |
| C1 | 1 | Kannte zwei MitschülerInnen aus der Volksschule | Bestehende Bekanntschaften | |
| C1 | 3 | Anfangs waren wir 25 SchülerInnen, jetzt sind wir 21 | Von 25 auf 21 SchülerInnen gesunken | K 13 Klassenzahl von 25 SchülerInnen auf 21 SchülerInnen gesunken |
| C1 | 2 | Nehme die Hörgeräte zuhause heraus | Zuhause keine Hörhilfen | K 14 Zuhause keine Hörhilfen, weil: Sprache der Mutter gewohnt Ansonsten: Ständiges Tragen der Hörhilfen |
| C1 | 3 | Sprache meiner Mama bin ich ohne Hörgeräte gewohnt | Sprache der Mutter gewohnt | |
| C1 | 3 | Unterwegs hab ich die Hörgeräte immer dabei | Hörhilfen außerhalb von Zuhause | K 15 FM-Anlage für LehrerInnen |
| C1 | 3 | Habe eine FM-Anlage für die LehrerInnen | FM-Anlage für LehrerInnen | |
| C1 | 3 | Mit der FM-Anlage verstehe ich LehrerInnen besser | FM-Anlage um zu verstehen | |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|---|---|
| C2 | 1 | Er war immer sehr ruhig | Ruhiges Verhalten | K 1 Ruhiges Verhalten |
| C2 | 4 | Er ist ruhiger | Ruhiges Verhalten | |
| C2 | 1 | Versteht eigentlich alles | Keine Kommunikationsprobleme | |
| C2 | 1 | Man merkt nichts von Hörbeeinträchtigung | Hörbeeinträchtigung unsichtbar | K 2 Keine Kommunikationsprobleme, weil Hörbeeinträchtigung nicht auffällt |
| C2 | 2 | Uns war es egal, weil wir normal mit ihm reden konnten | Hörbeeinträchtigung kein Thema | |
| C2 | 3 | Er ist ganz normal | Hörbeeinträchtigung unsichtbar | |
| C2 | 2 | Er erzählte uns von Hörbeeinträchtigung | Erzählen von Hörbeeinträchtigung | K 3 Erzählen von Hörbeeinträchtigung |
| C2 | 3 | Mussten von Kommunikationsart her nichts ändern | Stabile Kommunikationsart | K 4 Stabile Kommunikationsart |
| C2 | 3 | Es soll sich nichts ändern | Wohlfühlen | K 5 Wohlfühlen in der Klasse |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|-------------------------------------|--|
| C2 | 1 | Haben eine sehr gute Klassengemeinschaft | Gute Klassengemeinschaft | K 6 Gute Klassengemeinschaft: <ul style="list-style-type: none"> - Positives Klassenklima - Gute Beziehungen - Zusammenhalt - Keine Probleme - Beständiger Kontakt |
| C2 | 2 | Sind alle aufgeweckt und es herrscht immer eine lustige Stimmung | Positives Klassenklima | |
| C2 | 2 | Wir verstehen uns gut | Gute Beziehungen | |
| C2 | 2 | Gruppen, aber die Gruppen verstehen sich gut | Zusammenhaltende Gruppierungen | |
| C2 | 3 | Hatten noch nie Probleme | Keine Probleme | |
| C2 | 3 | Wir helfen zusammen | Zusammenhalten | |
| C2 | 3 | Jetzt versteht sich jeder mit jedem | Gute Beziehungen | |
| C2 | 3 | Finde Klassengemeinschaft sehr gut | Gute Klassengemeinschaft | |
| C2 | 4 | Kontakt nach der Schule ist wahrscheinlich | Beständiger Kontakt | K 7 Wenig außerschulischen Kontakt zu ihm |
| C2 | 1 | Hatte mit ihm nicht sehr viel zu tun | Wenig Kontakt | |

| | | | | |
|----|---|--|---------------------------------|--|
| C2 | 2 | Mit ihm habe ich außerhalb der Schule keinen Kontakt | Kein außerschulischer Kontakt | K 8 Anfangs eingeschränkter Kontakt K 9 Keine Probleme, sondern Teil der Gemeinschaft |
| C2 | 3 | Anfangs nur Kontakt zwischen denen, die sich schon kannten | Anfangs eingeschränkte Kontakte | |
| C2 | 3 | Wir hatten nie Probleme mit ihm | Keine Probleme | |
| C2 | 4 | Er ist in der Gemeinschaft dabei | Teil der Gemeinschaft | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|--------------------------------|-------------------------------------|
| C2 | 2 | LehrerInnen sagten uns nicht über Hörbeeinträchtigung Bescheid | Keine Auskunft von Lehrkräften | K 10 Keine Auskunft von Lehrkräften |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|-------------------------------------|--|
| D1 | 1 | Keine Schwierigkeiten, die anderen zu verstehen | Keine Kommunikationsprobleme | K 1 Keine Kommunikationsprobleme, weil Kommunikation keine Anstrengung darstellt |
| D1 | 2 | Das ist kein Problem | Keine Probleme | |
| D1 | 3 | Kommunikation ist nicht anstrengend | Keine Anstrengung | |
| D1 | 3 | Für die anderen ist Kommunikation auch nicht anstrengend | Keine Anstrengung | |
| D1 | 2 | In der Pause gibt es Probleme mit dem Verstehen | Kommunikationsprobleme in der Pause | K 2 Erschwernisse in der Kommunikation in der Pause und bei Lärm |
| D1 | 2 | Wenn es laut ist, müssen sie lauter reden | Kommunikationsprobleme bei Lärm | |
| D1 | 2 | Fühl mich wohl | Wohlfühlen | K 3 Wohlfühlen in der Klasse |
| D1 | 2 | Mich stört eigentlich nichts | Kein Unwohl fühlen | |
| D1 | 3 | Gehe gerne zur Schule | Wohlfühlen in der Schule | |
| D1 | 2 | Sage es, wenn ich sie nicht verstehe | Nachfragen | K 4 Nachfragen |

| | | | | |
|----|---|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| D1 | 2 | Musste Kommunikationsart nicht ändern | Stabile Kommunikationsart | K 5 Stabile Kommunikationsart |
|----|---|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|--------------------------------------|---|
| D1 | 1 | Die anderen wirkten nett auf mich | Positiver Eindruck | K 6 Positiver Eindruck K 7 Keine Probleme bei Kontaktaufnahme K 8 Bisher kein außerschulischer Kontakt, aber Änderung in Aussicht K 9 Gute und problemlose Beziehungen |
| D1 | 1 | Habe mich einfach mit ihnen unterhalten | Problemlose Kontaktaufnahme | |
| D1 | 2 | Keine Probleme mit den anderen zu reden | Problemlose Kontaktaufnahme | |
| D1 | 2 | Bis jetzt KlassenkameradInnen nicht in der Freizeit getroffen | Bisher kein außerschulischer Kontakt | |
| D1 | 2 | Werde mich noch mit ihnen treffen | Entstehender Kontakt | |
| D1 | 3 | Verstehe mich mit den anderen gut | Gute Beziehungen | |
| D1 | 3 | Bisher gab es noch keinen Streit | Keine Probleme | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|-----------------------------------|---|
| D1 | 1 | Kannte bereits einen Mitschüler | Bestehende Bekanntschaft | K 10 Bestehende Bekanntschaft K 11 Information durch Klassenvorstand K 12 Kurze gemeinsame Zeit, wegen Schulstart K 13 FM-Anlage findet seit der Volksschule von den LehrerInnen Anwendung |
| D1 | 1 | Klassenvorstand sagte es ihnen | Information durch Klassenvorstand | |
| D1 | 2 | Sind noch nicht lange in der Klasse | Kurze gemeinsame Zeit | |
| D1 | 2 | FM-Anlage wurde auch schon in der Volksschule verwendet | FM-Anlage stetig in Verwendung | |
| D1 | 3 | FM-Anlage verwenden nur die LehrerInnen | FM-Anlage für LehrerInnen | |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|---|---|
| D2 | 1 | Sie ist ziemlich nett | Sympathie | K 1 Sympathie K 2 Hörbeeinträchtigung beinahe unsichtbar, weil: <ul style="list-style-type: none"> - Keine abweichende Kommunikationsform - Keine Kommunikationsprobleme - Hörbeeinträchtigung kein Thema |
| D2 | 1 | Ausgenommen vom Hörgerät merkt man nichts | Hörbeeinträchtigung unsichtbar | |
| D2 | 2 | Rede normal mit ihr | Keine abweichende Kommunikationsform | |
| D2 | 2 | Sie versteht eigentlich alles | Keine Kommunikationsprobleme | |
| D2 | 2 | Bisher hat sie alles super verstanden | Keine Kommunikationsprobleme | |
| D2 | 2 | Verstehe sie auch gut | Keine Kommunikationsprobleme | |
| D2 | 2 | Sie kommt überall mit | Keine Kommunikationsprobleme | |
| D2 | 2 | Hörbeeinträchtigung ist für uns normal | Hörbeeinträchtigung kein Thema | |
| D2 | 3 | Man merkt fast überhaupt nichts | Hörbeeinträchtigung unsichtbar | K 3 Kommunikationsschwierigkeiten bei Entfernungen und im Schwimmunterricht |
| D2 | 1 | Wenn sie weiter weg ist, muss man rufen | Kommunikationsprobleme bei Entfernungen | |

| | | | | |
|----|---|--|---------------------------------------|---|
| D2 | 3 | Wenn man sie beim Schwimmen nicht direkt anschaut, versteht sie nichts | Kommunikationsprobleme beim Schwimmen | K 4 Keine Probleme K 5 Fragen über Hörhilfen und Interesse K 6 Zurechtkommen und Wohlfühlen |
| D2 | 1 | Das ist kein Problem | Keine Probleme | |
| D2 | 1 | Wir fragten sie, was sie am Kopf trägt | Fragen und Interesse | |
| D2 | 1 | Sie kommt gut damit zurecht | Zurechtkommen | |
| D2 | 3 | Eigentlich geht es ihr nur gut | Wohlfühlen | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|-----------------------|--|
| D2 | 1 | Machten netten Eindruck | Guter Eindruck | K 7 Positive Art des Miteinanders: - Guter Eindruck - Sympathie - Keine Schwierigkeiten |
| D2 | 1 | Bei einigen war der Eindruck nicht so gut, aber das wurde besser | Wachsende Sympathie | |
| D2 | 1 | Es sind nette Kinder | Sympathie | |
| D2 | 2 | Haben keine Schwierigkeiten | Keine Schwierigkeiten | |

| | | | | |
|----|---|---|-------------------------------|--|
| D2 | 1 | Kontaktaufnahme war kein Problem | Reibungslose Kontaktaufnahme | K 8 Reibungslose Kontaktaufnahme sowie stetiger Kontakt |
| D2 | 3 | Beim Schwimmen haben wir auch Kontakt zu ihr | Stetiger Kontakt | |
| D2 | 1 | Hatten ein bisschen Mitleid | Mitleid | K 9 Mitleid |
| D2 | 2 | Wir sind Schulfreunde | Schulfreunde | K 10 Schulfreundschaft: bisher kein außerschulischer Kontakt |
| D2 | 2 | Außerhalb der Schule haben wir uns noch nicht getroffen | Kein außerschulischer Kontakt | |
| D2 | 2 | Treffen uns vorwiegend in der Schule | Kein außerschulischer Kontakt | |
| D2 | 2 | Ein Mädchen und die Buben streiten manchmal | Seltener Streit in der Klasse | K 11 Seltener Streit in der Klasse |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|------------------------|-----------------------|--|
| D2 | 1 | Lehrer sagte es uns | Auskunft durch Lehrer | K 12 Auskunft durch Lehrer K 13 Kurze gemeinsame Zeit, wegen Schulstart |
| D2 | 2 | Wir sind noch neu hier | Kurze gemeinsame Zeit | |

| | | | | |
|----|---|--|---|--|
| D2 | 2 | Hat für LehrerInnen ein Extra-Gerät | Hörhilfen für LehrerInnen | K 14 Zusätzliche Hörhilfen für Lehrkräfte K 15 Schwimmunterricht keine Hörhilfen, daher: erschwerend für Kommunikation |
| D2 | 3 | Nur beim Schwimmen ein Problem, weil sie Hörgerät herausnehmen muss | Schwimmunterricht ohne Hörhilfen | |
| D2 | 3 | Beim Schwimmen kann man leider nicht mit ihr reden | Schwimmunterricht, Kommunikationserschwerern | |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|---|--|
| E1 | 1 | Es war eigentlich ganz okay | Mittelmäßiges Wohlbefinden | K 1 Mittelmäßiges Wohlfühlen, wobei besser als vorher |
| E1 | 2 | Es geht in der Klasse | Mittelmäßiges Wohlbefinden | |
| E1 | 5 | Heute geht es mir besser als im Gymnasium | Mehr Wohlbefinden als vorher | |
| E1 | 2 | Sitznachbarin redet viel, auch über Sachen, die mich nicht interessieren | Charakterliche Differenzen zu Sitznachbarin | K 2 Differenzen zu anderen im Charakter und in der persönlichen Entwicklung |
| E1 | 3 | Viele sind ein wenig kindisch und überdreht | Charakterliche Differenzen | |
| E1 | 3 | Ein paar sind viel vernünftiger | Charakterliche Differenzen | |
| E1 | 3 | Problem ist die unterschiedliche Entwicklung | Entwicklungsdifferenzen | |
| E1 | 3 | Habe ich eine Frage zu einem Fach, dann rufe ich jemanden an | Nachfragen | K 3 Keine Kommunikationsprobleme: - Nachfragen bei Schwierigkeiten - Stabile Kommunikationsart |
| E1 | 3 | Habe keine Probleme in der Kommunikation | Keine Kommunikationsprobleme | |
| E1 | 4 | Wenn ich sie nicht verstehe, dann frage ich nach | Nachfragen | |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|-------------------------------------|---|
| E1 | 4 | Kommunikationsart musste ich nicht ändern | Stabile Kommunikationsart | K 4 Tragen von Hörhilfen |
| E1 | 3 | Trage zwei HdO-Geräte | Tragen von Hörhilfen | |
| E1 | 3 | Habe niemanden davon erzählt | Tabuthema | |
| E1 | 4 | Ein paar wissen es und einige nicht | Teilweise Aufklärung | |
| E1 | 4 | Egal, weil ich sie verstehe | Gleichgültigkeit und Egoismus | |
| E1 | 4 | Es kann ihnen egal sein | Gleichgültigkeit | |
| E1 | 4 | Klassensprecherin und Sitznachbarin wissen von Hörbeeinträchtigung | Teilweise Aufklärung | |
| E1 | 4 | Wollte kein großes Ding daraus machen, weil es halt so ist | Abfinden mit Situation | |
| E1 | 5 | Glaube, dass nicht alle Bescheid wissen | Teilweise Aufklärung | K 5 Hörbeeinträchtigung als Tabuthema: - Lediglich teilweise Aufklärung - Gleichgültigkeit und Egoismus - Abfinden mit Situation |
| E1 | 4 | Habe Probleme, wenn es in der Klasse recht laut ist | Erschwernis Lärm | |
| E1 | 4 | Die vor mir sitzen machen oft Krach und dann verstehe ich nichts | Erschwernis des Verstehens bei Lärm | |
| K 6 Kommunikationsprobleme bei Lärm | | | | |

| | | | | |
|----|---|---|--------------------------------|---|
| E1 | 4 | Für die anderen war das kein Problem | Keine Probleme | K 7 Keine Probleme, da Hörbeeinträchtigung kein Thema |
| E1 | 5 | Über Hörbeeinträchtigung sagt niemand etwas | Hörbeeinträchtigung kein Thema | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|---------------------------------------|--|
| E1 | 1 | Dachte beim ersten Zusammentreffen, wer die wohl sind | Ungewisser Eindruck | K 8 Ungewisser Eindruck K 9 Erster Kontakt: <ul style="list-style-type: none"> - Kontakt mit bereits bekannter Mitschülerin - Problemloses Kennenlernen - Scheu und Rückzug - Ausgrenzung - Wachsende Beziehung - Aufeinander Zugehen durch MitschülerInnen |
| E1 | 1 | Sprach mit ehemaliger Mitschülerin über damalige Schule | Kontakt mit bestehender Bekanntschaft | |
| E1 | 1 | Hatte keine Schwierigkeiten, die anderen kennenzulernen | Problemloses Kennenlernen | |
| E1 | 2 | Ging auf die anderen nicht zu | Scheu und Rückzug | |
| E1 | 2 | Alle umarmten sich und ich stand daneben und schaute zu | Ausgrenzung | |
| E1 | 2 | Mit der Zeit haben sie mich auch umarmt | Wachsende Beziehung | |
| E1 | 2 | Sie gingen dann auf mich zu | Aufeinander Zugehen | |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| E1 | 2 | Wenn es darauf ankommt, dann können alle zusammen helfen | Bedarfsweise Zusammenhalt | K 10 Mittelmäßige Klassengemeinschaft, weil: - Gruppierungen - Bedarfsweise besteht Zusammenhalt in Krisensituationen - Abnehmende Gemeinschaft |
| E1 | 2 | Es gibt Gruppen | Gruppierungen | |
| E1 | 2 | Wenn es darauf ankommt, dann halten die zwei Gruppen zusammen | Bedarfsweise Zusammenhalt | |
| E1 | 3 | Die Klassengemeinschaft ist mittel | Mittelmäßige Klassengemeinschaft | |
| E1 | 3 | Anfangs waren wir mehr zusammen als heute | Abnehmende Gemeinschaft | K 11 Wenig bis gar kein Kontakt zu MitschülerInnen in- und außerhalb der Schule, weil: - Keine Beziehung - Sympathieschwierigkeiten |
| E1 | 2 | Klassensprecherin weiß wenig über mich, weil ich nicht mit ihr rede | Keine Beziehung | |
| E1 | 2 | Da ist nicht so viel Kontakt da | Wenig Kontakt | |
| E1 | 2 | Manchmal telefonieren wir oder gehen fort oder ins Kino | Wenig außerschulischer Kontakt | |
| E1 | 2 | Kontakt ist nicht so oft | Wenig Kontakt | |
| E1 | 3 | Mit einem Mitschüler hab ich gar keinen Kontakt | Kein Kontakt | |
| E1 | 4 | Manchmal nervt meine Sitznachbarin | Sympathieschwierigkeiten | |

| | | | | |
|----|---|---|----------------------------------|--|
| E1 | 3 | Kontakt zu ein paar Leuten, die nicht mit mir in die Klasse gehen | Kontakt zu Nicht-MitschülerInnen | K 12 Kontakt zu Nicht-MitschülerInnen |
| E1 | 4 | Wünsche, dass Klassengemeinschaft besser wird | Bessere Klassengemeinschaft | |
| E1 | 4 | Wünsche, dass wir mehr miteinander reden | Bessere Klassenkommunikation | |
| E1 | 4 | Mit ein paar Leuten hätte ich gerne mehr außerschulischen Kontakt | Mehr außerschulischer Kontakt | |
| E1 | 5 | In der dritten Klasse Gymnasium wurde ich gemobbt | Mobbing im Gymnasium | K 13 Wunsch nach Besserung: - Klassengemeinschaft - Klassenkommunikation - Außerschulischer Kontakt |
| E1 | 5 | Nannten mich dick und hässlich | Mobbing | |
| | | | | K 14 Mobbing und Ausschluss im Gymnasium |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|----------------------------|--|
| E1 | 1 | Seit drei Jahren in der Klasse | Seit drei Jahren in Klasse | K 15 Von Anfang an in der Klasse: Kein Schulwechsel |
| E1 | 1 | Habe Schule oder Klasse nicht gewechselt | Kein Schulwechsel | |
| E1 | 1 | Kannte bereits eine Person | Bestehende Bekanntschaft | K 16 Bestehende Bekanntschaft |

| | | | | |
|----|---|--|--------------------------------------|--|
| E1 | 2 | Anfangs waren wir 27 | Anfangs 27 SchülerInnen | K 17 Klassenzahl von 27 auf 19 SchülerInnen gesunken |
| E1 | 2 | Jetzt sind wir 19 | Heute 19 SchülerInnen | |
| E1 | 4 | Sitze ganz hinten | Letzte Sitzreihe | K 18 Platz in der letzten Sitzreihe |
| E1 | 5 | Weiß seit der ersten Klasse Gymnasium von Hörbeeinträchtigung | Bescheidwissen ab Sekundarstufe I | K 19 Wissen über Hörbeeinträchtigung ab Sekundarstufe I |

Individuum

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|--|--------------------------------|--|
| E2 | 1 | Habe Hörbeeinträchtigung erst letztes Jahr bemerkt | Späte Notiz | K 1 Hörbeeinträchtigung spät bemerkt: - Unsichtbar und unmerklich - Notiz wegen Nachfragen |
| E2 | 1 | Hörbeeinträchtigung fiel niemandem auf | Hörbeeinträchtigung unsichtbar | |
| E2 | 1 | Erst in der Mitte der zweiten Klasse kamen ein paar darauf | Späte Notiz | |
| E2 | 1 | Haben das nie gemerkt | Hörbeeinträchtigung unmerkbar | |
| E2 | 1 | Kamen darauf, weil sie öfter nachfragte | Notiz wegen Nachfragen | |
| E2 | 5 | Wenn man es nicht weiß, dann merkt man gar nichts | Hörbeeinträchtigung unsichtbar | K 2 Rückzug und ruhiger Charakter, nun: Sich langsam öffnen |
| E2 | 1 | Sie ist ruhiger | Ruhiger Charakter | |
| E2 | 2 | Zieht sich von sich aus zurück | Rückzug | |
| E2 | 2 | Jetzt kommt sie ein bisschen aus sich heraus | Sich langsam öffnen | |
| E2 | 2 | Vorher war sie zurückhaltend, aber das wurde besser | Weniger Zurückhaltend | |

| | | | | |
|----|---|---|----------------------------------|---|
| E2 | 2 | Sind aufgedreht und noch nicht wirklich erwachsen | Temperamentvolle Klasse | K 3 Charakter der Klasse: temperamentvoll |
| E2 | 3 | Keiner stellte ihr Fragen über Hörbeeinträchtigung | Hörbeeinträchtigung kein Thema | |
| E2 | 3 | Hörbeeinträchtigung war kein Problem | Hörbeeinträchtigung kein Problem | |
| E2 | 3 | Jeder muss lernen damit umzugehen, und wir müssen das akzeptieren | Akzeptanz der Situation | |
| E2 | 3 | Sagen nicht, dass sie eine Hörbeeinträchtigung hat | Kein Abstempeln | |
| E2 | 3 | Fände gut, wenn wir über Hörbeeinträchtigung sprechen würden | Wunsch nach Aufklärung | K 4 Hörbeeinträchtigung kein Problem, weil: - Kein Thema - Akzeptanz - Kein Abstempeln und Kennzeichnen |
| E2 | 3 | Schnell genervt, wenn sie dauernd nachfragt | Nachfragen nervt | |
| E2 | 3 | War früher teilweise genervt | Nachfragen nervt | |
| E2 | 3 | Sage es nun gerne ein zweites Mal | Steigerung der Hilfsbereitschaft | |
| E2 | 4 | Fühle mich nicht unwohl, mit ihr zu sprechen | Kein Unwohlfühlen | |
| E2 | 4 | Freundin und ich sitzen vor ihr und wiederholen es für sie | Hilfsbereitschaft | K 5 Wunsch nach Aufklärung, weil: - Nachfragen nervt - Hilfsbereitschaft würde steigen - Kein Unwohlfühlen |

| | | | | |
|----|---|--|---|--|
| E2 | 4 | Fragt öfter nach, wenn es in der Klasse laut ist | Kommunikationsprobleme bei Lärm | K 6 Kommunikationsschwierigkeiten bei <ul style="list-style-type: none"> - Lärm - schnellem Reden - Kommunikation ohne Blickkontakt - Flüstern und leisem Sprechen |
| E2 | 4 | Fragt nach, wenn man nicht direkt mit ihr redet oder schnell spricht | Kommunikationsproblem: Redensart und -geschwindigkeit | |
| E2 | 4 | Man muss zu ihr direkt und laut sprechen | Redensart und Lautstärke | |
| E2 | 4 | Flüstern hört sie meistens nicht | Kommunikationsprobleme beim Flüstern | |
| E2 | 4 | Will scheinbar nicht, dass es auffällt | Hörbeeinträchtigung verbergen | K 7 Schweigt über Hörbeeinträchtigung: <ul style="list-style-type: none"> - Weicht dem Thema aus und versucht zu verbergen - Unbehagen |
| E2 | 4 | Sprach sie auf Hörbeeinträchtigung an und sie wich aus | Thema Ausweichen | |
| E2 | 4 | Spricht über Kieferoperation aber nicht über Hörbeeinträchtigung | Ablenken | |
| E2 | 5 | Sprach noch nie über Hörbeeinträchtigung | Schweigen | |
| E2 | 5 | Blockt ab, wenn man mit ihr darüber redet | Abblocken | |
| E2 | 5 | Glaube, dass ihr das unangenehm ist | Unwohl fühlen | |
| E2 | 5 | Vielleicht ist es ihr unangenehm, wenn man sie darüber fragen möchte | Unwohl fühlen | |

Art des Miteinanders

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|-------------------------------------|---|
| E2 | 1 | Lernte sie normal kennen | Problemlose Kontaktaufnahme | K 8 Problemlose Kontaktaufnahme |
| E2 | 2 | Klassenklima ist super | Gutes Klassenklima | |
| E2 | 2 | Super Klassengemeinschaft für mich persönlich | Gute Klassengemeinschaft | |
| E2 | 2 | Haben keine Außenseiter | Keine Außenseiter | |
| E2 | 2 | Sind im Großen und Ganzen hilfsbereit | Hilfsbereitschaft | |
| E2 | 5 | Beziehungen in der Klasse sind okay | Gute Klassengemeinschaft | K 9 Gutes Klassenklima ohne Außenseiter |
| E2 | 2 | Haben teilweise Gruppierungen | Gruppierungen | |
| E2 | 2 | In der ersten Klasse waren mehr Gruppen als heute | Weniger Gruppierungen | |
| E2 | 2 | Gruppierungen werden kleiner und es wird besser | Kleinere Gruppierungen | |
| E2 | 2 | Kontakt zu ihr beschränkt sich auf die Schule | Kein außerschulischer Kontakt | |
| | | | | K 10 Wenige und kleine Gruppierungen |
| | | | | K 11 Lediglich innerschulischer Kontakt auf Basis gegenseitiger Hilfsbereitschaft |

| | | | | |
|----|---|---|----------------------------------|---|
| E2 | 2 | Beziehung ist auf einer guten Schulkolleginnenbasis | Auf Schule bezogene Beziehung | K 12 Kein Ausschluss K 13 Aufklärung würde Art des Miteinanders ändern: Steigerung der Hilfsbereitschaft und des Verständnisses K 14 Mehr Hilfsbereitschaft erwünscht |
| E1 | 2 | Wenn man fragt, dann hilft sie einem | Gegenseitige Hilfe | |
| E1 | 2 | Andere reagieren normal auf sie | Keine Ausschluss | |
| E2 | 3 | Wenn jemand davon Bescheid weiß, dann hilft er auch gerne | Steigerung der Hilfsbereitschaft | |
| E2 | 3 | Verständnis beim Nachfragen würde sich ändern | Verständnissteigerung | |
| E2 | 3 | Verständnis änderte sich bei denen, die davon wussten | Verständnissteigerung | |
| E2 | 4 | Wünsche mir, dass SchulkollegInnen ein wenig hilfsbereiter sind | Mehr Hilfsbereitschaft erwünscht | |

Institutionelle Rahmenbedingungen

| Fall | S. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|----|---|-------------------------------|--|
| E2 | 3 | Haben mit LehrerInnen nicht über Hörbeeinträchtigung gesprochen | Keine Auskunft der Lehrkräfte | K 15 Keine Auskunft der Lehrkräfte K 16 Wenig Bescheidwissen über Hörbeeinträchtigung: SchülerInnen und LehrerInnen |
| E2 | 3 | Zwei Drittel der Klasse wissen es | Wenig Bescheidwissen | |

| | | | | |
|----|---|--|--|---|
| E2 | 3 | Alle wissen nicht über Hörbeeinträchtigung Bescheid | Wenig Bescheid wissen | K 17 Platz in der letzten Sitzreihe K 18 Kommunikationsprobleme mit LehrerInnen, daher: wenig Rücksichtnahme |
| E2 | 3 | Alle LehrerInnen wissen nicht über Hörbeeinträchtigung Bescheid | Wenig Bescheid wissen bei LehrerInnen | |
| E2 | 3 | Sie sitzt in der letzten Reihe | Letzte Sitzreihe | |
| E2 | 3 | LehrerInnen bekommen nicht mit, mehr auf sie Rücksicht zu nehmen | Kaum Rücksichtnahme durch LehrerInnen | |
| E2 | 3 | LehrerInnen verstehen sie oft nicht, wenn sie etwas sagt | Kommunikationsprobleme mit LehrerInnen | |

Fragebogenerhebung...

... im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema „Kommunikationsstrategien zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen am Beispiel des Landes Oberösterreich“

Sehr geehrte Damen und Herren!

Im Zuge meiner Diplomarbeit (unter der Betreuung von Herrn Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer, Universität Wien) führe ich eine schriftliche Befragung oberösterreichischer Lehrkräfte der AHS und BMHS durch, die einer Klasse mit einem/er SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung unterrichten. Zweck dieser Befragung ist es, genauere Kenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Kommunikationssituation an sich ist bzw. wie Kommunikation als Grundlage sozialer Integration in den Klassen zwischen den SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen passiert. Als Basis dieser Erhebung dienen bereits durchgeführte Interviews mit oberösterreichischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen.

Die Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und dienen ausschließlich der im Rahmen der Diplomarbeit stattfindenden statistischen Analyse. Ich ersuche Sie daher, die 19 Fragen vollständig und ehrlich zu beantworten! Das Ausfüllen des Fragebogens erfolgt durch Anklicken des betreffenden Antwortkästchens und wird nur wenige Minuten beanspruchen. Vergessen Sie anschließend nicht, den Fragebogen abzuspeichern und mir per E-Mail zurückzuschicken!

Für Rückfragen schreiben Sie bitte eine Nachricht an:

1. Die Ausstattung der Schule und der Klassenräume bieten eine gute Grundlage der Arbeitsbedingungen für die SchülerInnen.

- ☐ stimmt
- ☐ stimmt teilweise
- ☐ stimmt nicht
- ☐ weiß nicht

2. Kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen eingegangen werden?

- ☐ ja
- ☐ teilweise
- ☐ nein

3. Meinem Empfinden nach fühlen sich die SchülerInnen in dieser Klasse...

- ☐ sehr wohl
- ☐ weniger wohl
- ☐ gar nicht wohl
- ☐ weiß nicht

4. Wie würden Sie die Klasse beschreiben?

- ☐ laut, unruhig
- ☐ aufmerksam, interessiert
- ☐ ruhig, introvertiert
- ☐ anders:

5. Welches Bild entspricht am ehesten der Klasse?

- ☐ Die Klasse ist geprägt von EinzelkämpferInnen.
- ☐ Es gibt viele kleinere Gruppierungen und auch AußenseiterInnen.
- ☐ Zwei Gruppen formen die Klasse.
- ☐ Die Klasse ist eine große Gemeinschaft.
- ☐ sonstiges:

6. In dieser Klasse unterstützen sich die SchülerInnen gegenseitig.

- ☐ stimmt
- ☐ stimmt teilweise
- ☐ stimmt nicht
- ☐ weiß nicht

7. Wie schätzen Sie das soziale Klima der Klasse ein?

- ☐ sehr gut
- ☐ mittelmäßig
- ☐ schlecht

8. Wie geht die Klasse mit etwaigen Problemen und Streitfällen um?

- ☐ Sie sprechen mit uns LehrerInnen darüber.
- ☐ Sie handeln es unter sich selbst aus.
- ☐ Es entstehen dadurch meist noch größere Konflikte und Streitereien.
- ☐ In dieser Klasse sind mir keine Probleme bekannt.
- ☐ anders:

**9. Seit wann weiß die Klasse von der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin
Bescheid?**

- ☐ von Anfang an
- ☐ seit ca. 1-2 Jahren
- ☐ seit Kurzem
- ☐ gar nicht
- ☐ weiß nicht

10. Wie war daraufhin die erste Reaktion der SchülerInnen?

- ☐ Vorsicht/Ängstlichkeit
- ☐ Fragen/Interesse
- ☐ Distanz/Ablehnung
- ☐ Gleichgültigkeit/Akzeptanz
- ☐ Betroffenheit/Mitleid
- ☐ Keine dieser Reaktionen erkennbar

11. Wie gehen die SchülerInnen in der Klasse heute mit der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin um?

- ☐ Sie sprechen offen über ihre darauf bezogenen Anliegen und Fragen.
- ☐ Es scheint, als weichen sie der Thematik bewusst aus.
- ☐ Für sie ist die Hörbeeinträchtigung kein Thema.

12. Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommunizieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas ändern?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

13. Musste der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung an seiner/ihrer Art der Kommunikation in dieser Klasse etwas ändern?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

14. Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben?

- ☐ oft
- ☐ manchmal
- ☐ selten
- ☐ nie

15. Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat?

- ☐ oft
- ☐ manchmal
- ☐ selten
- ☐ nie

16. Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen?

- ☐ ja
- ☐ teilweise
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

17. Hat der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Kontakt zu seinen/ihren MitschülerInnen im üblichen/zu erwartenden Ausmaß?

- ☐ ja, viel
- ☐ ja, aber eher weniger
- ☐ nein, gar nicht
- ☐ weiß nicht

18. Wie würden Sie die soziale Integration des/der Schülers/Schülerin mit Hörbeeinträchtigung in die Klassengemeinschaft einschätzen?

- ☐ problemlos
- ☐ aufwendig
- ☐ nicht möglich

19. Wie würden Sie den/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse am ehesten beschreiben?

- ☐ ruhig und verschlossen
- ☐ ruhig, aber offen
- ☐ aufgeschlossen und mitteilungsfreudig
- ☐ sehr aufgeweckt und laut

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

*Mit freundlichen Grüßen
Teresa Eitzinger*

Fragebogenprotokoll und Zusatznotizen

Bei den Fragebögen wurden folgende Zusatzinformationen notiert:

Schule 1¹

Nach dem ersten Erhebungszeitraum wurden Ende Februar 2010 lediglich zwei von elf Fragebögen zurückgesandt. Aufgrund des wiederholten Nachstoßens langten jedoch bis Ende März insgesamt zehn bearbeitete Fragebögen ein. Fünf der zehn Fragebögen wurden mir allerdings per Post zugestellt, da es Probleme mit der elektronischen Rücksendung gab.

Zusatzinformationen einer Lehrerin:

„Ich habe eine gehörbehinderte [sic!] Schülerin erst seit zwei Jahren. Sie maturiert heuer. (...) Diese Klasse ist zwar sehr strebsam, aber es gibt meines Erachtens keine richtige Klassengemeinschaft. Jeder (fast) schaut nur auf sich.

Ich habe oft den Eindruck, dass man die Extrabehandlung der gehörbehinderten Schülerin als Bevorzugung einschätzt, obwohl diese ausschließlich auf der [sic!] Rücksichtnahme beruht, dass sie alles hören kann und manchmal auf Hilfestellungen, wenn die Schülerin länger fehlt. Diese gehörbehinderte Schülerin hat nämlich auch noch mit anderen gesundheitlichen Problemen zu kämpfen, ist aber eine sehr gute Schülerin, immer freundlich und sehr fleißig. Ich glaube, diese Schülerin hat es nicht leicht in der Klasse, weil sehr viele Egoisten drinnen sind (wenig sozial denkende Schüler/innen). Und diese eine Schülerin ist vom Menschlichen betrachtet allen anderen - so glaube ich - um vieles überlegen. Sie muss leider als Außenseiterin eingestuft werden.“ (E-Mail, 02.03.2010)

Schule 2

Bis Ende Februar 2010 wurde kein einziger Fragebogen zurückgeschickt. Nach wiederholter Kontaktaufnahme Anfang März wurden die Fragebögen erneut an 15 Lehrkräfte ausgesandt, da scheinbar das erste Schreiben verloren gegangen war. Insgesamt wurden hier bis Ende der Erhebungsphase vier ausgefüllte Fragebögen an mich retourniert.

Schule 3

Hier wurde ebenfalls bis Ende Februar 2010 kein einziger Fragebogen retourniert. Nach wiederholter Kontaktaufnahme stellte sich heraus, dass es Probleme mit der elektronischen Rücksendung gab. Außerdem erachteten anfangs viele der kontaktierten LehrerInnen es als nicht notwendig, den Fragebogen auszufüllen, da in der Kommunikation zwischen den

¹ Die Schulen werden anonym ausgewiesen.

SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen sowie in der sozialen und schulischen Integration keine Probleme oder Unterschiede beobachtet werden (Telefonische Auskunft, 09.03.2010). Letztlich wurden jedoch nach einer weiteren Aussendung und einer wiederholten Erklärung meines Vorhabens und des Forschungszieles alle zehn ausgesandten Fragebögen ausgefüllt per Post an mich zurückgeschickt.

Zusatzinformationen auf einem Fragebogen:

Frage 5 – Antwort: sonstiges: „viele Gruppen, keine Einzelgänger“

Frage 5 – Antwort: sonstiges: „weiß nicht“

Zusatzinformationen auf einem Fragebogen:

Frage 16 – Antwort: SchülerIn trägt Hörhilfen „nicht mehr“ 2x

Schule 4

Von dieser Schule langten bis Ende Februar 2010 sechs von zehn Fragebögen ein. Nach der wiederholten Aussendung und Kontaktaufnahme Anfang März konnten jedoch keine weiteren Rückmeldungen verzeichnet werden.

Zusatzinformationen eines Lehrers:

Die Schülerin „tut sich in und mit der Klasse sehr leicht. Dies liegt primär an ihr selber (sehr aufgeschlossen, unkompliziert und clever), aber auch an der netten Klasse.“
(E-Mail, 08.02.2010)

Zusatzinformationen einer Lehrerin:

ad Frage 4: „anders: tw. unruhig, aber dennoch interessiert, nicht immer aufmerksam bzw. schaffen es die Schüler nicht, sich über längere Zeit zu konzentrieren“

ad Frage 5: „wenige richtige Ausseinseiter [sic!], aber immerhin; generell eigentlich eine Gemeinschaft, in der es halt gelegentlich Grüppchen gibt!“

ad Frage 8: „Die Klasse hat eine Stunde ‚Soziales Lernen‘ pro Woche - in dieser Stunde werden - glaub' ich - viele ‚Probleme‘ behandelt und auch gleich gelöst, daher haben wir ‚anderen‘ Lehrern [sic!] damit eigentlich nichts zu tun.“

ad Frage 10: „War die 1. zwei Tage nicht in der Klasse, aber danach hatte ich eigentlich nur den Eindruck, dass die Schüler wann, dann einfach nur interessiert und neugierig waren.“ Die Schülerin „spricht auch sehr offen über ihr Problem“ (E-Mail, 09.02.2010)

Schule 5

Anfang Februar 2010 wurden an diese Schule 16 Fragebögen per E-Mail ausgesandt. Bis Anfang März gab es keine Rückmeldungen. Letztlich wurden jedoch bis zum Ende der Erhebungsphase sechs Bögen an mich retourniert.

Deskriptive Statistik mittels SPSS 11.5

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|--|----|---------|---------|------------|--------------------|
| Die Ausstattung der Schule und der Klassenräume bieten eine gute Grundlage der Arbeitsbedingungen für die SchülerInnen. | 35 | 1,00 | 4,00 | 1,7714 | ,73106 |
| Kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen eingegangen werden? | 34 | 1,00 | 3,00 | 1,4118 | ,60891 |
| Meinem Empfinden nach fühlen sich die SchülerInnen in dieser Klasse... | 35 | 1,00 | 4,00 | 1,6000 | 1,00587 |
| Wie würden Sie die Klasse beschreiben? | 33 | 1,00 | 4,00 | 2,2424 | ,75126 |
| Welches Bild entspricht am ehesten der Klasse? | 32 | 1,00 | 5,00 | 2,5938 | 1,13192 |
| In der Klasse unterstützen sich die SchülerInnen gegenseitig. | 34 | 1,00 | 4,00 | 2,2059 | ,91385 |
| Wie schätzen Sie das soziale Klima der Klasse ein? | 35 | 1,00 | 3,00 | 1,8000 | ,63246 |
| Wie geht die Klasse mit etwaigen Problemen und Streitfällen um? | 30 | 1,00 | 5,00 | 2,2333 | 1,25075 |
| Seit wann weiß die Klasse von der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin Bescheid? | 34 | 1,00 | 5,00 | 1,7647 | 1,55814 |
| Wie war daraufhin die erste Reaktion der SchülerInnen? | 30 | 1,00 | 6,00 | 4,1000 | 1,78789 |
| Wie gehen die SchülerInnen in der Klasse heute mit der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin um? | 34 | 1,00 | 3,00 | 2,6471 | ,69117 |

| | | | | | |
|--|----|------|------|--------|---------|
| Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommunizieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas ändern? | 34 | 1,00 | 3,00 | 2,4706 | ,56329 |
| Musste der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung an seiner/ihrer Art der Kommunikation in dieser Klasse etwas ändern? | 34 | 1,00 | 3,00 | 2,5294 | ,66220 |
| Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben? | 34 | 1,00 | 4,00 | 2,7941 | ,84493 |
| Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat? | 32 | 1,00 | 4,00 | 2,8750 | ,79312 |
| Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen? | 34 | 1,00 | 4,00 | 1,9412 | ,98292 |
| Hat der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Kontakt zu seinen/ihren MitschülerInnen im üblichen/zu erwartenden Ausmaß? | 35 | 1,00 | 4,00 | 2,2571 | 1,29121 |
| Wie würden Sie die soziale Integration des/der Schülers/Schülerin mit Hörbeeinträchtigung in die Klassengemeinschaft einschätzen? | 32 | 1,00 | 3,00 | 1,1250 | ,49187 |
| Wie würden Sie den/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse am ehesten beschreiben? | 35 | 1,00 | 3,00 | 2,1143 | ,52979 |
| Gültige Werte (Listenweise) | 23 | | | | |

Berechnung der Häufigkeiten mittels SPSS 11.5

| | | Die Ausstattung der Schule und der Klassenräume bieten eine gute Grundlage der Arbeitsbedingungen für die SchülerInnen | Kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen eingegangen werden? | Meinem Empfinden nach fühlen sich die SchülerInnen in dieser Klasse... | Wie würden Sie die Klasse beschreiben? | Welches Bild entspricht am ehesten der Klasse? | In der Klasse unterstützen sich die SchülerInnen gegenseitig. | Wie schätzen Sie das soziale Klima der Klasse ein? | Wie geht die Klasse mit etwaigen Problemen und Streitfällen um? |
|------------|---------|--|--|--|--|--|---|--|---|
| N | Gültig | 35 | 34 | 35 | 33 | 32 | 34 | 35 | 30 |
| | Fehlend | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 1 | 6 |
| Mittelwert | | 1,7714 | 1,4118 | 1,6000 | 2,2424 | 2,5938 | 2,2059 | 1,8000 | 2,2333 |

| | | Seit wann weiß die Klasse von der Hörbeein- trächtigung des/der Schülers/ Schülerin Bescheid? | Wie war daraufhin die erste Reaktion der SchülerInnen? | Wie gehen die SchülerInnen in der Klasse heute mit der Hörbeein- trächtigung des/der Schülers/ Schülerin um? | Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeein- trächtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommuni- zieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung etwas ändern? | Musste der/die SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung an seiner/ihrer Art der Kommuni- kation in dieser Klasse etwas ändern? | Denken Sie, dass Mitschüler- Innen in der Kommuni- kation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung Schwierig- keiten haben? | Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung in der Kommuni- kation mit seinen/ihren Mitschüler- Innen Probleme hat? | Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung in der Klasse Hörhilfen? |
|------------|---------|--|--|--|---|---|---|---|---|
| N | Gültig | 34 | 30 | 34 | 34 | 34 | 34 | 32 | 34 |
| | Fehlend | 2 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| Mittelwert | | 1,7647 | 4,1000 | 2,6471 | 2,4706 | 2,5294 | 2,7941 | 2,8750 | 1,9412 |

| | | Hat der/die SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung Kontakt zu seinen/ihren Mitschüler- Innen im üblichen/zu erwartenden Ausmaß? | Wie würden Sie die soziale Integration des/der SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung in die Klassen- gemeinschaft einschätzen? | Wie würden Sie den/die SchülerIn mit Hörbeein- trächtigung in der Klasse am ehesten beschreiben? |
|------------|---------|--|---|---|
| N | Gültig | 35 | 32 | 35 |
| | Fehlend | 1 | 4 | 1 |
| Mittelwert | | 2,2571 | 1,1250 | 2,1143 |

Häufigkeitstabellen

Die Ausstattung der Schule und der Klassenräume bieten eine gute Grundlage der Arbeitsbedingungen für die SchülerInnen.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | stimmt | 13 | 36,1 | 37,1 | 37,1 |
| | stimmt teilweise | 18 | 50,0 | 51,4 | 88,6 |
| | stimmt nicht | 3 | 8,3 | 8,6 | 97,1 |
| | weiß nicht | 1 | 2,8 | 2,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 35 | 97,2 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | 2,8 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen sowohl mit als auch ohne Hörbeeinträchtigungen eingegangen werden?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|-----------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | ja | 22 | 61,1 | 64,7 | 64,7 |
| | teilweise | 10 | 27,8 | 29,4 | 94,1 |
| | nein | 2 | 5,6 | 5,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Meinem Empfinden nach fühlen sich die SchülerInnen in dieser Klasse...

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|----------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | sehr wohl | 23 | 63,9 | 65,7 | 65,7 |
| | weniger wohl | 7 | 19,4 | 20,0 | 85,7 |
| | gar nicht wohl | 1 | 2,8 | 2,9 | 88,6 |
| | weiß nicht | 4 | 11,1 | 11,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 35 | 97,2 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | 2,8 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie würden Sie die Klasse beschreiben?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | laut, unruhig | 5 | 13,9 | 15,2 | 15,2 |
| | aufmerksam, interessiert | 16 | 44,4 | 48,5 | 63,6 |
| | ruhig, introvertiert | 11 | 30,6 | 33,3 | 97,0 |
| | anders | 1 | 2,8 | 3,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 33 | 91,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 8,3 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Welches Bild entspricht am ehesten der Klasse?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Die Klasse ist geprägt von EinzelkämpferInnen | 3 | 8,3 | 9,4 | 9,4 |
| | Es gibt viele kleinere Gruppierungen und auch AußenseiterInnen | 18 | 50,0 | 56,3 | 65,6 |
| | Zwei Gruppen formen die Klasse | 2 | 5,6 | 6,3 | 71,9 |
| | Die Klasse ist eine große Gemeinschaft | 7 | 19,4 | 21,9 | 93,8 |
| | sonstiges | 2 | 5,6 | 6,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 32 | 88,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 11,1 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

In der Klasse unterstützen sich die SchülerInnen gegenseitig.

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | stimmt | 6 | 16,7 | 17,6 | 17,6 |
| | stimmt teilweise | 20 | 55,6 | 58,8 | 76,5 |
| | stimmt nicht | 3 | 8,3 | 8,8 | 85,3 |
| | weiß nicht | 5 | 13,9 | 14,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie schätzen Sie das soziale Klima der Klasse ein?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|-------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | sehr gut | 11 | 30,6 | 31,4 | 31,4 |
| | mittelmäßig | 20 | 55,6 | 57,1 | 88,6 |
| | schlecht | 4 | 11,1 | 11,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 35 | 97,2 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | 2,8 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie geht die Klasse mit etwaigen Problemen und Streitfällen um?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Sie sprechen mit uns LehrerInnen darüber | 10 | 27,8 | 33,3 | 33,3 |
| | Sie handeln es unter sich selbst aus | 12 | 33,3 | 40,0 | 73,3 |
| | In dieser Klasse sind mir keine Probleme bekannt | 7 | 19,4 | 23,3 | 96,7 |
| | anders | 1 | 2,8 | 3,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 30 | 83,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 16,7 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Seit wann weiß die Klasse von der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin Bescheid?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | von Anfang an | 27 | 75,0 | 79,4 | 79,4 |
| | seit Kurzem | 1 | 2,8 | 2,9 | 82,4 |
| | weiß nicht | 6 | 16,7 | 17,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie war daraufhin die erste Reaktion der SchülerInnen?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|--------------------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Vorsicht/Ängstlichkeit | 2 | 5,6 | 6,7 | 6,7 |
| | Fragen/Interesse | 6 | 16,7 | 20,0 | 26,7 |
| | Distanz/Ablehnung | 3 | 8,3 | 10,0 | 36,7 |
| | Gleichgültigkeit/ Akzeptanz | 7 | 19,4 | 23,3 | 60,0 |
| | Keine dieser Reaktionen erkennbar | 12 | 33,3 | 40,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 30 | 83,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 16,7 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie gehen die SchülerInnen in der Klasse heute mit der Hörbeeinträchtigung des/der Schülers/Schülerin um?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | Sie sprechen offen über ihre darauf bezogenen Anliegen und Fragen | 4 | 11,1 | 11,8 | 11,8 |
| | Es scheint, als weichen sie der Thematik bewusst aus | 4 | 11,1 | 11,8 | 23,5 |
| | Für sie ist die Hörbeeinträchtigung kein Thema | 26 | 72,2 | 76,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommunizieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas ändern?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | ja | 1 | 2,8 | 2,9 | 2,9 |
| | nein | 16 | 44,4 | 47,1 | 50,0 |
| | weiß nicht | 17 | 47,2 | 50,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Musste der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung an seiner/ihrer Art der Kommunikation in dieser Klasse etwas ändern?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | ja | 3 | 8,3 | 8,8 | 8,8 |
| | nein | 10 | 27,8 | 29,4 | 38,2 |
| | weiß nicht | 21 | 58,3 | 61,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|----------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | oft | 2 | 5,6 | 5,9 | 5,9 |
| | manchmal | 10 | 27,8 | 29,4 | 35,3 |
| | selten | 15 | 41,7 | 44,1 | 79,4 |
| | nie | 7 | 19,4 | 20,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|----------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig | oft | 1 | 2,8 | 3,1 | 3,1 |
| | manchmal | 9 | 25,0 | 28,1 | 31,3 |
| | selten | 15 | 41,7 | 46,9 | 78,1 |
| | nie | 7 | 19,4 | 21,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 32 | 88,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 11,1 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | ja | 15 | 41,7 | 44,1 | 44,1 |
| | teilweise | 8 | 22,2 | 23,5 | 67,6 |
| | nein | 9 | 25,0 | 26,5 | 94,1 |
| | weiß nicht | 2 | 5,6 | 5,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 34 | 94,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 5,6 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Hat der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Kontakt zu seinen/ihren MitschülerInnen im üblichen/zu erwartenden Ausmaß?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|-----------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | ja, viel | 14 | 38,9 | 40,0 | 40,0 |
| | ja, aber eher weniger | 9 | 25,0 | 25,7 | 65,7 |
| | nein, gar nicht | 1 | 2,8 | 2,9 | 68,6 |
| | weiß nicht | 11 | 30,6 | 31,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 35 | 97,2 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | 2,8 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie würden Sie die soziale Integration des/der Schülers/Schülerin mit Hörbeeinträchtigung in die Klassengemeinschaft einschätzen?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | problemlos | 30 | 83,3 | 93,8 | 93,8 |
| | nicht möglich | 2 | 5,6 | 6,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 32 | 88,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 11,1 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Wie würden Sie den/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse am ehesten beschreiben?

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---------|---------------------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| Gültig | ruhig und verschlossen | 3 | 8,3 | 8,6 | 8,6 |
| | ruhig, aber offen | 25 | 69,4 | 71,4 | 80,0 |
| | aufgeschlossen und mitteilungsfreudig | 7 | 19,4 | 20,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 35 | 97,2 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | 2,8 | | |
| Gesamt | | 36 | 100,0 | | |

Bivariate Korrelationen

| | | Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommunizieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas ändern? | Musste der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung an seiner/ihrer Art der Kommunikation in dieser Klasse etwas ändern? |
|--|---------------------------------|--|---|
| Mussten die SchülerInnen ohne Hörbeeinträchtigung an ihrer Art, mit anderen zu kommunizieren, im Bezug auf den/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung etwas ändern? | Korrelation nach Pearson | 1 | ,368(*) |
| | Signifikanz (2-seitig) | . | ,032 |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 10,471 | 4,529 |
| | Kovarianz | ,317 | ,137 |
| | N | 34 | 34 |
| Musste der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung an seiner/ihrer Art der Kommunikation in dieser Klasse etwas ändern? | Korrelation nach Pearson | ,368(*) | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,032 | . |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 4,529 | 14,471 |
| | Kovarianz | ,137 | ,439 |
| | N | 34 | 34 |

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

| | | | |
|--|---------------------------------|--|--|
| | | Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben? | Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat? |
| Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben? | Korrelation nach Pearson | 1 | ,544(**) |
| | Signifikanz (2-seitig) | . | ,001 |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 23,559 | 11,125 |
| | Kovarianz | ,714 | ,359 |
| | N | 34 | 32 |
| Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat? | Korrelation nach Pearson | ,544(**) | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,001 | . |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 11,125 | 19,500 |
| | Kovarianz | ,359 | ,629 |
| | N | 32 | 32 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

| | | Hat der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Kontakt zu seinen/ihren MitschülerInnen im üblichen/zu erwartenden Ausmaß? | Wie würden Sie die soziale Integration des/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in die Klassengemeinschaft einschätzen? |
|--|---------------------------------|--|--|
| Hat der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Kontakt zu seinen/ihren MitschülerInnen im üblichen/zu erwartenden Ausmaß? | Korrelation nach Pearson | 1 | ,256 |
| | Signifikanz (2-seitig) | . | ,157 |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 56,686 | 5,125 |
| | Kovarianz | 1,667 | ,165 |
| | N | 35 | 32 |
| Wie würden Sie die soziale Integration des/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in die Klassengemeinschaft einschätzen? | Korrelation nach Pearson | ,256 | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,157 | . |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 5,125 | 7,500 |
| | Kovarianz | ,165 | ,242 |
| | N | 32 | 32 |

| | | Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen? | Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben? |
|--|---------------------------------|--|--|
| Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen? | Korrelation nach Pearson | 1 | ,313 |
| | Signifikanz (2-seitig) | . | ,071 |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 31,882 | 8,588 |
| | Kovarianz | ,966 | ,260 |
| | N | 34 | 34 |
| Denken Sie, dass MitschülerInnen in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung Schwierigkeiten haben? | Korrelation nach Pearson | ,313 | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,071 | . |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 8,588 | 23,559 |
| | Kovarianz | ,260 | ,714 |
| | N | 34 | 34 |

| | | Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen? | Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat? |
|--|---------------------------------|--|--|
| Trägt der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse Hörhilfen? | Korrelation nach Pearson | 1 | ,363(*) |
| | Signifikanz (2-seitig) | . | ,041 |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 31,882 | 8,750 |
| | Kovarianz | ,966 | ,282 |
| | N | 34 | 32 |
| Haben Sie das Gefühl, dass der/die SchülerIn mit Hörbeeinträchtigung in der Kommunikation mit seinen/ihren MitschülerInnen Probleme hat? | Korrelation nach Pearson | ,363(*) | 1 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,041 | . |
| | Quadratsummen und Kreuzprodukte | 8,750 | 19,500 |
| | Kovarianz | ,282 | ,629 |
| | N | 32 | 32 |

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.